Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9979284
Centre d'intérêt : 315

Hébert, Bernard

Le changement des attitudes de l'étudiant de Secondaire III en appréciation musicale / par Bernard Hébert. -- [Hull?] : B. Hébert, 1984.
182 f. en foliotation multiple ; 28 cm.

"Mémoire présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. [181-182].

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull.

Descripteur(s) : Musique * Attitude de l'étudiant * Changement d'attitude * Test d'attitude * Opinion de l'étudiant * Objectifs affectifs * Activité d'apprentissage * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est de changer l'attitude face à la musique classique des étudiants du 3e secondaire inscrits au cours de musique de la polyvalente Nicolas-Gatineau (Outaouais). Pour ce faire, on a appliqué une série de quinze unités d'apprentissage conçues à l'aide de la méthode d'élaboration de programmes de Gerhard et qui impliquent l'utilisation des techniques de changement d'attitude. Ces activités d'apprentissage ont été appliquées à raison d'une unité par deux semaines tout au long de l'année scolaire. Le changement d'attitude des élèves a été mesuré à l'aide des cinq moyens suivants : la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl et al., le "Music Style Attitude Profile", un questionnaire d'opinions, un questionnaire de tendances comportementales et un inventaire de sentiments. Dans l'ensemble, on a constaté une amélioration significative de l'attitude des élèves face à la musique classique entre le début et la fin de l'année scolaire. Cette attitude positive a persisté au cours de l'année suivant l'intervention, ce qui confirme l'influence à long terme d'une telle intervention.

Type de document :

LE CHANGEMENT DES ATTITUDES DE L'ETUDIANT DE SECONDAIRE III EN APPRECIATION MUSICALE.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Bernard Hébert

9070284

LE CHANGEMENT DES ATTITUDES DE L'ÉTUDIANT DE SECONDAIRE III EN APPRÉCIATION MUSICALE

PAR

BERNARD HÉBERT

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
EN VUE DE

L'OBTENTION DE
LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

TUTEUR. JACQUES CHEVRIER

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

AOÛT 1984

TABLE DES MATIÈRES

		Page
INTRODUCTION		1
1.0	LE BILAN	3
	1.1 L'attitude des élèves	5
	1.2 Le programme	6
2.0	LE SOUHAITABLE	8
3.0	L'ÉCART	10
	3.1 L'écart	11
	3.2 Cadre théorique	14
4.0	LES STRATÉGIES POSSIBLES	23
5.0	LE PRATICABLE	31
6.0	LE RÉALISABLE	33
	6.1 Plan d'action	34
	6.2 Modèle de planification	35
	6.3 Moyens pour mesurer le changement d'attitude	50
7.0	L'ACTION ET RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES	53
8.0	ANALYSE STATISTIQUE DES RÉSULTATS	91
	8.1 Méthode	92
	8.2 Music Style Attitude Profile	93
	8.3 Questionnaire d'opinions	96
	8.4 Questionnaire sur les tendances comportementales	99
	8.5 L'inventaire des sentiments	102
	8.6 Conclusion des analyses statistiques	107
9.0	AU DELÀ DES STATISTIQUES	109
10.0	RÉSUMÉ ET CONCLUSION	113
APPENDICE A -	Unités d'apprentissage	117
APPENDICE B -	Catégories de la taxonomie de Krathwohl	
APPENDICE C -	Questionnaires	
	1. Music Style Attitude Profile	
	2. Questionnaire d'opinions	
	3. Questionnaire des tendances comportementales	
	4. Inventaire de sentiments	
APPENDICE D -	Données individuelles	
RÉFÉRENCES		

Introduction

Depuis plusieurs années dans le domaine de l'enseignement de la musique, comme dans plusieurs disciplines, on a ressenti la nécessité de s'adapter davantage aux besoins des élèves. L'ère de l'information et des sciences informatiques supplante rapidement les approches traditionnalistes d'autrefois. Avec cette renaissance technologique, l'enfant d'aujourd'hui devient plus informé et par conséquent moins apte à croire les préceptes offerts par ses professeurs. De plus avec le décloisonnement évident de la famille nucléaire, les attitudes véhiculées par la famille semblent être réservées très souvent aux valeurs de base et le restant laissé à l'école, en d'autres mots aux professeurs. Mon rôle d'enseignant au secondaire (Polyvalente Nicolas Gatineau dans l'Outaouais québécois) consiste à enseigner aux élèves tous les aspects de la musique: théorie, apprentissage d'un instrument, créativité, participation à un ensemble musical, histoire de la musique et appréciation de la musique. Pour la majorité de ces points, j'ai réussi à me forger une approche et une méthodologie qui portent fruits. Toutefois, lorsque j'aborde l'appréciation de la musique dite "classique", je n'arrive pas à motiver mes élèves d'aucune façon. Je ressens et observe clairement que leur attitude envers cette musique est très négative et je n'arrive pas à trouver l'approche convenable. J'ai donc profité de l'occasion qu'offre la maîtrise pour m'outiller sur ce point.

Le but de cette recherche-action est de changer les attitudes des étudiants de Secondaire III inscrits à mon cours de musique envers la musique classique. Ceci afin qu'ils puissent apprécier ce genre de musique traditionnellement perçu comme étant complexe et sérieux et

par conséquent moins accessible. Aussi pour aider les étudiants de Secondaire IV et V qui ont sept oeuvres à leur programme d'étude, oeuvres qui varient de la musique de la Renaissance à la musique avant-gardiste d'aujourd'hui.

Afin de rendre l'élève plus apte à apprécier et donc à vouloir étudier ces oeuvres, je compte intervenir sur ses attitudes. Le changement d'attitude sera réalisé par la création et l'application d'une série d'unités d'apprentissage conçue afin de susciter chez mes étudiants une réaction affective plutôt que cognitive à la musique. La démarche correspond à la forme cinq dans le processus de résolution de problème préconisé dans le guide de la maîtrise de l'UQAM en ce qu'elle impliquera une expérience, c'est-à-dire l'application des unités d'apprentissage et l'analyse des résultats obtenus. Cette recherche-action ne visera pas un changement au niveau des connaissances, mais sera axée plutôt sur les manifestations affectives des élèves envers la musique classique, domaine peu exploité en éducation publique.

Les chapitres qui suivent sont répartis selon le modèle de résolution de problème de Brassard (1977). Nous pouvons donc suivre de façon logique l'évolution de la recherche à partir du "bilan" jusqu'à "l'action et les résultats".

Le premier chapitre présente le bilan, c'est-à-dire ma prise de conscience du problème. J'ai constaté que les élèves n'avaient pas, en général, une attitude positive envers la musique classique. Ici la

variable attitude fait son apparition. Le deuxième chapitre expose l'état de ma réflexion et de ma recherche sur le souhaitable. On y trouvera une description de ce que serait la situation idéale si les élèves pouvaient répondre parfaitement aux exigences du programme.

Après avoir établi le bilan et le souhaitable, le troisième chapitre compare les deux situations pour faire ressortir l'écart entre les deux. En utilisant la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et al. (1970), il devient possible d'apprécier la distance qu'il faut franchir pour atteindre un changement d'attitude appréciable. Afin d'encadrer mes interventions, je devais me donner un cadre théorique. Celui-ci comprend le modèle théorique des attitudes et de ses trois composantes ainsi que les théories sur les préférences esthétiques.

Au chapitre quatre, plusieurs pistes de stratégies possibles y sont brièvement exposées. Entre autres, la théorie de la dissonance cognitive, la théorie de l'apprentissage social, la présentation d'information, le conditionnement classique, l'expérience directe, l'utilisation du jeu de rôles et l'utilisation des techniques sociométriques.

De ces approches, aucune n'a été rejetée car, selon les circonstances, elles sont toutes praticables. C'est l'essentiel du chapitre cinq. Au chapitre six, nous abordons le praticable, c'est-à-dire le plan d'action, le modèle de planification adopté, les modèles d'interventions et des moyens utilisés pour mesurer le changement.

Au chapitre sept, l'action et les résultats de l'intervention y sont exposés. Chaque unité d'apprentissage est exposée de façon à comprendre les objectifs, l'oeuvre ou la stratégie utilisée, le niveau taxonomique visé, le modèle d'intervention de l'unité, le déroulement et les résultats.

Dans le chapitre huit, on trouvera l'analyse statistique des résultats et une conclusion probable de cette analyse. Au chapitre neuf, je présente un compte-rendu de mes observations auprès des mêmes élèves l'année suivante. Finalement, le chapitre dix présente une conclusion ainsi que quelques pistes de recherches qui se dégagent de la présente recherche-action.

Ce travail a été pour moi une source de grandes frustrations et de grand plaisir. Je tiens à remercier très profondément les personnes qui m'ont aidé tout au long de cet exercice. Premièrement mon épouse qui savait toujours quoi dire pour me motiver. Deuxièmement M. Jacques Chevrier, mon tuteur, qui par sa gentillesse, son intelligence et son aide constante m'a montré comment mieux penser. Finalement ma soeur Mme Micheline Lalonde qui a dactylographié les centaines de révisions du texte toujours avec calme et sérénité.

Chapitre premier

Le bilan

En tant que professeur de musique au secondaire, j'ai ressenti, depuis quelques années, qu'un aspect de mon enseignement était continuellement problématique. Je devais observer et mesurer chez mes élèves le progrès de leurs attitudes envers la musique classique. Ceci afin de respecter les directives du programme et pour assurer une amélioration des attitudes musicales de l'étudiant. Le terme "musique classique" sera utilisé ici en son sens le plus large et non seulement pour exprimer la musique de "l'époque classique". En oeuvrant au niveau secondaire dans un domaine artistique tel la musique je devais tenir compte de deux facteurs: l'attitude des élèves en entrant et en sortant du programme et les exigences du programme. Les attitudes des élèves du secondaire sont formées, en grande partie, par les parents et par les communications de masse. Les média prônent ordinairement une culture populaire facilement accessible à tous. Quant aux parents, plusieurs ont été élevés sans comprendre l'importance d'une culture générale artistique donc sans posséder eux même une attitude favorable envers la musique classique. De plus, souvent ils acceptent et privilégient les expressions culturelles populaires au détriment d'autres formes plus recherchées.

Le programme en musique exige du professeur qu'il enseigne les notions, les techniques et les connaissances du domaine musical et ce, tout en développant chez les élèves une attitude positive envers la musique classique.

Pour mieux identifier et définir la situation réelle, nous allons examiner de façon plus détaillée ces deux facteurs: l'attitude des élèves et le contenu du programme.

1.1 L'ATTITUDE DES ÉLÈVES

Selon mes observations, les étudiants de 12 à 16 ans n'ont pas eu la chance de développer ou d'acquérir un vocabulaire musical très étendu ou sophistiqué. Ils sont, dans la moyenne, influencés par le rythme et les aspects facilement accessibles de la musique tels une poésie simple et une mélodie facilement retenue et chantée. Les élèves retrouvent ces traits dans la musique populaire et le rock qu'offrent les communications de masse.

D'autre part, les élèves ressentent le besoin de jouer. Ils aiment faire de la musique ensemble. Habituellement les élèves répondent bien si la musique est de leur goût c'est-à-dire du rock ou de la musique populaire. Ce n'est que si le groupe est consentant que les étudiants peuvent entreprendre l'étude d'autres styles comme le classique. Pourvu qu'ils ressentent une volonté positive du groupe, ils l'aborderont; sinon, les critiques, les préjugés, le manque de motivation, les attitudes négatives et les problèmes de discipline remontent à la surface. Les élèves semblent donc, d'un côté avoir développé une attitude négative envers la musique classique sans même s'exposer convenablement à cet art et, de l'autre, avoir créé des attitudes positives envers la musique rock et populaire. D'après mes

observations, les étudiants ne semblent pas disposés à apprécier la musique classique et encore moins à la critiquer sans préjugés. Par exemple, lorsque je présente une oeuvre au programme en leur indiquant que nous allons écouter de la musique classique, immédiatement les soupirs d'impatience et les murmures d'insatisfaction se font entendre. Si après un bref exposé sur une oeuvre, son époque et son compositeur, nous écoutons l'oeuvre, durant l'exposé et l'audition, il y a toujours quelques élèves qui parlent et qui font du bruit. C'est alors que je m'impatiente et que je dois commencer à faire de la discipline (sanctions, copie, retenues, etc.). De plus, si on joue à l'instrument une pièce qui ressemble le moindrement à de la musique classique, je reçois des commentaires tels que: "C'est platte", "J'aime pas ça cette musique de vieux", "J'aime mieux le rock".

En définitive les élèves jouent et écoutent avec attention de la musique rock et populaire et jouent et écoutent avec dégoût de la musique classique.

1.2 LE PROGRAMME

Le programme de musique du secondaire est un guide d'intervention du professeur en plus de lui imposer de balises pour ses objectifs. Ce cadre offre présentement au professeur plusieurs objectifs de comportement au niveau des connaissances théoriques: par exemple l'élève doit connaître les gammes, les doigtés, les notions du langage musical. Cependant, il y a très peu d'indications sur la façon

d'aborder certains sujets tels que l'appréciation musicale ou la manière de faire acquérir à un jeune une attitude favorable envers la musique classique. Auparavant, le professeur invoquait les oeuvres des grands maîtres, sachant qu'il guiderait ses adeptes sur le chemin de la vérité ou du moins, il pensait le faire.

Les élèves de Secondaire IV et V doivent subir un examen ministériel comprenant la théorie musicale, le langage musical et des questions sur les formes et les styles de sept oeuvres imposées. Ces pièces sont d'époques et de styles très variés: du classique à l'avant-gardisme contemporain. Ce que le programme demande, en plus d'enseigner les notions du langage musical, est "d'élargir leur horizon musical" et faire des étudiants "... des auditeurs actifs et avertis" (Programme de musique C.S.R.O., p.2). Cependant dans la plupart des cas, même si les élèves apprennent les notions d'histoire, de formes et de composition instrumentale, ils le font sans "... élargir leur horizon musical" et sans devenir ".. des auditeurs actifs et des critiques avertis" (Programme de musique C.S.R.O., p.2) tel qu'exigé par le programme.

En conclusion il me semble apparent que mes élèves en musique au niveau Secondaire III semblent être attirés, connaître et aimer la musique populaire. Ils participent plus volontiers aux activités et concerts présentant ce genre de musique. Par contre, ils ne semblent pas connaître ni aimer la musique classique. Ils ne participent pas volontairement aux représentations comportant ce genre de musique, ni semblent l'aimer.

Chapitre II

Le souhaitable

Ayant décrit la situation actuelle voyons maintenant quels seraient les éléments nécessaires pour atteindre une situation idéale.

La première facette d'une situation idéale serait d'acquiescer aux directives telles qu'exposées par le Programme officiel de musique au Secondaire de la C.S.R.O. (1976): le professeur "motive les élèves pour la musique, non seulement celle qui leur est quotidiennement accessible mais aussi graduellement celle qui leur est moins connue ... de sorte qu'ils élargissent leur horizon musical et deviennent peut-être des interprètes renommés mais plus encore des auditeurs actifs et des critiques avertis ..."(p. 2).

La seconde facette serait que le professeur, par son expertise de pédagogue et son utilisation éveillée des outils qui lui sont disponibles, enseigne toutes les notions techniques et esthétiques à chaque élève. Il devrait donc être capable d'enseigner l'art de jouer un instrument, de rendre l'élève plus éveillé musicalement et plus connaisseur du monde sonore et de ses antécédents historiques. Il devrait pouvoir sensibiliser chaque élève à l'importance d'identifier et d'apprécier la musique classique. De plus, les élèves devraient tous avoir une attitude très favorable envers la musique classique. Ils devraient exprimer une grande satisfaction à réagir à la musique classique.

Le résultat espéré serait alors d'avoir des élèves éveillés qui ont un horizon musical élargi et qui sont des auditeurs actifs et des critiques avertis.

Chapitre III

L'écart

3.1 L'ÉCART

L'écart qui existe entre la situation professionnelle (bilan) et le souhaitable est évident. Le professeur aimerait que ses élèves puissent apprécier et avoir des attitudes positives envers la musique classique, mais les élèves, influencés par les communications de masse et leurs parents, semblent avoir des attitudes négatives envers cette musique et ne peuvent pas atteindre les exigences du professeur ou du programme.

Le professeur fait sien les objectifs du programme. À cette fin, il le suit afin de guider ses élèves vers un but noble mais à ce moment, inaccessible. On constate que les souhaits énoncés par le programme ne sont pas réalisables en ce moment avec le manque d'informations et de techniques en appréciation de la musique classique.

Afin de mieux cerner l'écart qui existe entre le réel et le souhaitable, je propose d'utiliser la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et al. (1970).

Cette taxonomie a été conçue pour permettre au professeur qui doit formuler des objectifs de comportement, de le faire d'une façon systématique et progressive dans le domaine des objectifs affectifs.

Pour mieux comprendre le sens évolutif de la taxonomie, Krathwohl et al. (1970) expliquent que les valeurs et les attitudes sont intériorisées d'une façon progressive: "... l'adoption est d'abord incomplète, à titre d'essai, des manifestations du comportement désiré et plus tard seulement, adoption plus complète" (p. 33).

Cette intériorisation est présentée sous forme de continuum dont la première étape est "la simple prise de conscience d'un phénomène "et dont la dernière correspond" à une vision plus profonde des problèmes de la vie qui influence toutes les actions de l'individu". (Krathwohl et al., 1970, p. 38). Les cinq catégories et les sous-catégories sont présentées dans l'appendice B. Ici nous nous contenterons de présenter les deux premières catégories et leurs sous-catégories puisque ce sont celles qui nous intéressent directement.

La catégorie de base est 1.0 Réception. Ici le sujet est "...simplement conscient de stimuli..." (Krathwohl et al. 1970, p. 39). Cette catégorie est divisée en trois sous-catégories: 1.1 Conscience où "l'attention de l'individu est simplement attirée vers un stimulus" (Krathwohl et al., p. 39), 1.2 Volonté de recevoir, où l'état où l'individu, ayant bien différencié le stimulus, est prêt à lui accorder son attention, et enfin 1.3 Attention dirigée ou préférentielle, dans laquelle l'individu recherche les stimuli.

Au niveau suivant, 2.0 Réponse, l'individu répond régulièrement au simulus affectif. A 2.1 Assentiment, "il ne fait que répondre aux attentes..." Au niveau suivant, 2.2 Volonté de répondre, il répond de plus en plus à son impulsion intérieure... A 2.3 Satisfaction à répondre, il répond sur le plan émotionnel" (Krathwohl et al., 1970, p. 39). Ici l'individu commence à explorer par lui-même le stimulus et ce dernier devient important du point de vue émotif. L'élève du premier cycle du secondaire qui est rendu à ce stade a atteint un niveau assez élevé pour nous permettre de constater une évolution de ses attitudes envers la musique classique.

Cet élève pourra continuer son évolution sur le continuum affectif sans l'intervention d'un professeur.

En utilisant la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et al. (1970), ont peut situer les élèves du secondaire en général au premier niveau de la première catégorie, c'est-à-dire le niveau "Conscience" de la catégorie "Réception". Cet échelon comporte la position la plus passive de l'élève en terme d'attitude envers un stimulus. Ici l'attention des élèves doit "être captée" par divers moyens. En d'autres termes, les élèves n'ont pas ou peu conscience de l'existence du stimulus et peuvent être favorablement influencés. A l'occasion, par contre, quelques élèves semblent se situer au troisième échelon de la catégorie "Réception", mais de façon négative. Ils présentent une conscience négative, n'ont aucune volonté de recevoir et manifestent une attention non dirigée, voire même qui rejette, la musique classique! Ceci rend plus difficile la tâche de changer les attitudes.

En exprimant le souhaitable en terme de catégorie de la taxonomie, on pourrait viser à amener les élèves au troisième niveau de la deuxième catégorie, c'est-à-dire le niveau "Satisfaction à répondre" de la catégorie "Réponse". Là l'élève ressent "un sentiment de satisfaction; une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie" (Krathwohl et al, 1970 p. 147). A ce niveau, on peut voir clairement que l'élève aime et réagit avec des émotions positives face à un stimulus qui dans notre cas, correspond à la musique classique.

L'écart entre le bilan et le souhaitable est maintenant évident. L'élève se trouve au premier niveau de la première catégorie, et cela quand il n'a pas déjà une attitude négative. Le souhaitable est de l'amener au troisième niveau de la deuxième catégorie.

Le but final de ce processus est donc d'affecter si radicalement les attitudes des élèves qu'ils en arrivent à apprécier n'importe quelle oeuvre musicale, classique, et soient capables d'exprimer en termes affectifs leurs sentiments esthétiques envers l'oeuvre.

3.2 CADRE THÉORIQUE

Le facteur dominant dans l'écart être le bilan et le souhaitable est l'attitude des élèves envers la musique classique. C'est pour cette raison que le cadre théorique que j'ai choisi est celui du modèle théorique des attitudes et de ses trois composantes ainsi que celui des théories sur les préférences esthétiques.

"On définit l'attitude comme état une prédisposition à agir de façon positive ou négative envers une personne ou un objet" (Haber et Fried, 1975, p. 672). Les attitudes sont déterminées par nos expériences et peuvent être séparées en trois parties distinctes mais interreliées: l'aspect cognitif (les croyances), l'aspect affectif (nos sentiments pour ou contre) et l'aspect comportemental (notre prédisposition à agir) (Krech et al., 1974).

"L'attitude est entité psychologique réelle non observable directement, sinon dans ses manifestations, du moins sur une des composantes suivantes: affective, cognitive, et comportementale." (Ouellet, 1978).

La composante cognitive d'une attitude est traduite par les opinions que nous avons de l'objet-stimulus, par exemple: "La musique classique est faite pour des vieux".

La composante affective d'une attitude est exprimée par nos expressions de sentiments ou nos manifestations émotionnelles envers le stimulus, par exemple: "J'aime beaucoup la musique classique".

Enfin, la composante comportementale d'une attitude se manifeste par la réalisation physique des tendances à agir dans une situation donnée, par exemple, "J'arrive du disquaire où j'ai acheté trois nouveaux disques de musique classique". Ce comportement traduit très bien l'attitude de la personne envers la musique classique.

Quand un étudiant exprime une attitude, il le fait ordinairement par la voie d'une des trois composantes. Par exemple, si un étudiant dit que la musique est ennuyante et qu'elle est faite pour des vieux, il nous exprime clairement son attitude négative envers la musique. De même, s'il évite les postes de radio qui diffusent de la musique classique ou s'il fait des grimaces lors de l'écoute de la musique classique, nous pouvons constater qu'il n'aime pas cette musique. Étant donné que l'attitude est formée de trois composantes qui sont en relation l'une avec l'autre, nous pouvons nous attendre qu'un changement dans l'une se manifeste chez les autres. Richard Gorman (1974) indique que "Since the three componants are simply three aspects of one value or attitude, we can expect them to be quite consistent with one another." (Gorman, 1974, p. 365).

Cette unité, cet équilibre des trois composantes qui forment un tout rend la tâche de l'intervenant plus facile car il peut choisir d'entrer par une ou plusieurs composantes de l'attitude, pour la changer dans son entier.

Pour mon intervention, j'ai choisi de m'attaquer aux trois composantes: affective, cognitive et comportementale, en m'appuyant principalement sur la théorie de la dissonnance cognitive, principal modèle de changement des attitudes.

La théorie de la dissonance cognitive a été présentée par Léon Festinger (1957) un élève de Kurt Lewin. Festinger définit la dissonance cognitive comme, "... un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux 'cognitions' (idées, opinion, comportement...) psychologiquement inconsistantes". (Leyens, 1979, p. 91). Il y a alors déséquilibre psychologique créé chez l'individu. Le débalancement a lieu quand la cognition du sujet est confrontée à un énoncé irréfutable qui est en opposition, voire en contradiction, avec d'autres énoncés tenus pour vrai par le sujet. Le choc créé par la présence simultanée de ces deux propositions crée un déséquilibre désagréable que l'individu doit résoudre. L'exemple classique vient de Festinger (1957) lui même. Il confronte un sujet fumeur avec deux énoncés inconsistants: "Fumer est mauvais pour la santé", "Tu continues tout de même à fumer". Ces deux "cognitions" entraînent chez l'individu un sentiment de gêne qu'il doit amoindrir.

Le résultat souhaité serait que le sujet cesse de fumer! Cependant, il peut trouver plusieurs autres façons d'atténuer la sensation de malaise. Il pourrait dire que les fumeurs sont plus populaires pour le sexe opposé ou qu'il connait plusieurs vieillards qui fument depuis un bas âge et qui sont en très bonne santé. Ces rationalisations sont très courantes et servent à éliminer l'état de tension, de dissonance. Par le fait même elles diminuent l'efficacité de la dissonance. Prenons un exemple de l'utilisation de la dissonance cognitive en musique. Les élèves du cours régulier de musique expriment assez ouvertement leurs sentiments négatifs envers la musique classique. Le professeur peut alors choisir de les mettre en situation de dissonance pour essayer de changer leurs attitudes. Il peut choisir une oeuvre qui a de grandes chances d'impressionner favorablement les jeunes. Une pièce qui est toujours très populaire et qui est dans les grands films dernièrement est "Le Boléro" de Maurice Ravel. Après avoir fait admettre par les élèves qu'ils n'aiment pas la musique classique, le professeur fait entendre l'oeuvre à la classe. Si ces jeunes ressemblent le moindrement à plusieurs autres qui les ont précédés, leur réaction sera très favorable envers la musique. Le professeur est maintenant en position de créer une dissonance cognitive. Après avoir obtenu un énoncé positif, il les confrontent avec le fait que cette musique est en réalité de la musique classique. L'élève est maintenant devant deux positions diamétralement opposées: "Je n'aime pas la musique classique" et "J'aime cette musique du film "Les uns, les autres" qui est de la musique classique".

"Donc, j'aime de la musique classique!" Il doit résoudre le problème. Ordinairement si la mise en situation est astucieuse l'élève "...n'aura qu'à se montrer davantage favorable envers l'opinion qu'il abhorrait auparavant" (Leyens, 1979, p. 92).

Mais l'élève a, comme dans le cas du fumeur, plusieurs portes de sortie qui ne mèneront pas nécessairement vers un changement dans la direction espérée. D'après Tannembaum (1967, in Leyens, 1979) il y a quatre positions que le sujet peut adopter pour rétablir l'équilibre en sa faveur, sans changer d'attitude envers l'objet (dans ce cas, la musique classique):

1. Il peut "... nier avoir tenu les propos dont on l'accuse."
2. Il peut "... critiquer la source." Cette tactique peut réussir si la critique est assez forte et "... fait basculer la source de son piedestal."
3. Il peut "...refuser point par point le message."
4. Il peut "... consolider l'attitude initiale." (Leyens, 1979, p. 98)

Ces tactiques peuvent être très efficaces pour rétablir une certaine cohérence interne. De plus, nous devons nous attendre à ce que chaque personne utilise une ou plusieurs de ces techniques dépendant de la force de l'attitude présente chez l'individu. D'après certaines étude, "il semblerait qu'un faible degré d'anxiété produise peu de décristalisation alors qu'un degré élevé d'anxiété génère des résistances qui amènent les individus à être défensifs et à rejeter ou discréditer la source d'anxiété". (Collerette, Delisle, 1982, p. 86).

Cela veut dire que l'intervenant doit bien connaître ses sujets et adapter ses méthodes à de telles éventualités. Cependant, par la répétition de situations dissonantes et en s'appuyant sur d'autres méthodes de changement d'attitudes (l'information, le "modeling", l'expérience directe, le renforcement), je crois que l'on pourra modifier l'attitude des élèves envers la musique classique. De plus, je crois que pour faire aimer la musique classique, c'est aux attitudes qu'il faut s'attaquer. Plusieurs raisons me poussent à opter pour cette voie.

Premièrement, je crois que le domaine affectif n'est pas assez exploité en éducation au secondaire. On intervient auprès des élèves presque toujours du point de vue de leurs connaissances et non de leurs réactions affectives envers un nouvel apprentissage. Cependant, la conception de l'éducation change et progressivement les méthodes d'élaboration de programme pédagogique tiennent compte de la dimension affective. Ainsi la technique cognitivo-affective de Muriel Gerhard (1977) pourrait s'avérer un excellent cadre aux techniques de changement d'attitude. De plus, il existe de très bons outils disponibles pour planifier et décrire l'évolution d'une attitude, dont entre autre la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et al. (1970) que nous avons déjà vue.

Deuxièmement, mon expérience personnelle ainsi que celle d'autres professeurs montrent que l'enseignement des connaissances en musique, même accompagné de l'apprentissage à jouer un instrument, ne permet pas de changer les attitudes des élèves du secondaire envers la musique classique.

Troisièmement, la musique classique relève du domaine de l'esthétique et la connaissance des théories psychologiques et plus particulièrement de la nature des préférences esthétiques ne peuvent que m'aider à mettre sur pied des interventions encore plus efficaces dans le domaine de l'apprentissage affectif (voir Child, 1969; Kreitler et Kreitler, 1972). Mentionnons ici les expériences de Berlyne (1971). Berlyne indique qu'il y a trois grandes prémisses à sa théorie: 1) une oeuvre d'art peut être analysée d'après la théorie de l'information; dans ses expériences il entreprend de définir le domaine de l'esthétique d'après quatre types d'information: l'information sémantique, l'information expressive, l'information culturelle et l'information syntactique; 2) l'oeuvre est perçue comme un amalgame de signes et de symboles et 3) l'oeuvre est considérée comme un stimulus auquel les processus perceptifs de collationnement de l'information ainsi que d'autres propriétés donnent une valeur hédonique intrinsèque. Cette valeur hédonique dépend du mécanisme d'activation. Une oeuvre d'art (en ce cas, une pièce de musique classique) est préférée ou non en fonction du degré d'activation qu'elle peut produire chez l'individu. Berlyne étudie les préférences à l'aide de trois types de mesures: 1) des évaluations verbales ou "Verbal rating", 2) des mesures psychophysiologiques ou "Psychological measures", et 3) des

mesures comportementales ou "Behavioral measures". Ses études suivent essentiellement deux approches: i) l'approche synthétique dans laquelle il observe l'influence des caractéristiques de l'oeuvre telles "novelty, surprisingness, complexity, ambiguity and variability" (Berlyne, 1974, p. 19) et qu'il nomme variables collatives, ii) l'approche analytique dans laquelle il observe les réactions d'un sujet devant une oeuvre d'art reconnue.

Bennett Reimer (1976) indique que, "en éducation musicale on doit utiliser des oeuvres susceptibles d'être esthétiquement perçues et capables de provoquer une réaction esthétique ... Les oeuvres d'art de qualité peuvent atteindre un tel pouvoir expressif que rares sont ceux capables d'en percevoir toutes les subtilités et complexités" (p. 93). De plus il indique plus loin en citant Leonard B. Meyer (1956, p. 22) que "les phénomènes sonores soulèvent des tendances, provoquent des attentes, produisent à divers degrés diverses sortes de tendances résolues et d'attentes satisfaites". (Reimer, 1976, p. 109).

Comment peut-on concilier ces théories? Malgré leurs disparités d'approche, ces théories se rejoignent au niveau de leurs conclusions quant à la façon et à l'effet qu'a un objet d'art sur un sujet. La connaissance de ces théories me permettra de prédire certaines réactions de mes étudiants et ainsi diriger mes interventions. Elles peuvent aussi suggérer, d'une façon implicite, des approches nouvelles et originales.

Les préférences esthétiques demandent à être développées graduellement du simple au complexe. Si on veut réussir à changer les attitudes des jeunes envers la musique classique on devra respecter continuellement ce principe d'apprentissage. Les préférences esthétiques ne sont pas indépendantes des habiletés auditives des élèves. De plus, les variables collatives de nouveauté, de surprise, de complexité, de variabilité et d'incongruité sont nécessairement fonction de leurs habiletés auditives. Ainsi, Chevrier (1975) a pu montrer que plus un sujet est faible à une épreuve perceptive, plus son niveau de complexité préféré est bas et plus un sujet est fort à une épreuve perceptive plus son niveau de complexité préféré est élevé.

C'est pour ces raisons que j'ai décidé d'utiliser comme cadre théorique la théorie tripartite des attitudes et les théories sur les préférences esthétiques. Ceci plutôt que de laisser les connaissances et les habiletés se charger de changer les attitudes envers la musique classique, ce qui ne s'est pas, jusqu'à présent, avéré un succès pour moi.

Chapitre IV

Les stratégies possibles

Les élèves sont à cet âge ouverts à une intervention dynamique sur leurs attitudes. Cependant, il s'agit de trouver l'approche la plus universelle pour rejoindre le plus d'étudiants. Une première stratégie possible est que le professeur explique très bien le cheminement qu'il compte prendre pour affecter les attitudes. De cette façon, si l'élève accepte l'intervention, il devient son propre agent de changement. Cette approche le met aussi devant une forme de dissonance cognitive car il a accepté les nouvelles interventions donc il ne peut que difficilement les refuser. Sans leur approbation, les élèves se contentent d'accepter ce que leurs offrent les communications de masse et ce qui semble être à la mode chez leur groupe pair.

Une seconde piste réside dans la technique proposée par Gerhard (1977) dans son livre "The Behavioral Outcomes Handbook". Cette méthode d'élaboration de programme a été conçue afin d'impliquer les élèves dans un processus cognitivo-affectif. Le professeur structure ses interventions en unités d'apprentissage et adapte ses objectifs aux trois éléments d'une attitude: le cognitif, l'affectif et le comportemental. Nous verrons cette approche plus en détail plus tard.

Une autre possibilité, qui constitue une troisième piste, réside dans l'utilisation des techniques sociométriques. Cette méthode développée par J.L. Moreno (1970) offre une façon de mesurer les interrelations personnelles d'un groupe. En décelant les leaders du groupe, le sociométricien a un indice concernant les élèves qui occupent les différents rôles au sein du groupe. De là, il peut diriger ses interventions vers ceux qui pourront mieux diffuser l'information. En d'autres mots, utiliser les leaders naturels du groupe comme modèles en dirigeant son enseignement vers eux.

Une autre stratégie qui constitue une quatrième piste est l'étude des différentes techniques disponibles pour changer les attitudes (Gorman, 1974). Nous verrons dans l'ordre: la création de dissonance cognitive, le modeling, la présentation d'informations, le conditionnement classique, l'expérience directe et l'utilisation du jeu de rôle.

La première technique de changement d'attitudes est la création de dissonance cognitive. Cette méthode a été développée par Leon Festinger en 1957. La théorie suppose que "the existence of non fitting relations among cognitions is a motivating factor in its own right" et que la dissonance "... being psychologically uncomfortable, will motivate the person to try to reduce the dissonance and achieve consonance". (Festinger, 1957, pp 1-3). Nous sommes des êtres qui tendons fortement vers la cohérence. Cette cohérence se manifeste par nos attitudes envers les choses et les personnes avec lesquelles nous prenons contact. C'est pour cette raison que nous avons des attitudes favorables envers certaines choses et non favorables envers d'autres. Au fur et à mesure que nous avons plus d'informations affectives ou cognitives nous tendons à modifier nos attitudes. Je crois que par des mises en situation devant des faits comme le rock et des faits inconnus et non appréciés (la musique classique) il y a plusieurs occasions possibles pour bâtir des situations qui pourraient produire de la dissonance cognitive chez mes élèves.

Une deuxième technique de changement est celle du "modeling". Cette technique découle de la théorie de l'apprentissage social, théorie développée par Albert Bandura (1971) et qui stipule qu'un sujet imitera le comportement d'un modèle pour partager et bénéficier des avantages sociaux ou monétaires que le modèle possède. Le sujet pourra ainsi développer une attitude positive envers une situation, une valeur

ou une personne visée. Dans l'apprentissage d'une valeur ou d'une attitude le modèle agit de façon à exprimer des valeurs qui pourraient être imitées par l'élève (élève ici remplace le mot sujet). Ensuite, si l'élève est récompensé par un compliment ou simplement un sourire bien placé, la nouvelle attitude ou valeur exprimée tendra à devenir permanente. Bandura explique que l'apprentissage par modèle fonctionne principalement par l'information acquise en observant le modèle. Cette technique s'attaque donc principalement aux composantes comportementale et cognitive de l'attitude.

D'après Bandura (1971) il y a quatre phases à l'apprentissage par l'exemple:

1) L'attention. Ici l'élève doit observer et reconnaître les réponses du modèle.
2) Rétention. Si l'élève ne reproduit pas immédiatement l'action, il peut s'en souvenir, surtout s'il la transforme en son équivalent oral.
3) Reproduction motrice. L'élève doit reproduire l'action exprimant l'attitude ou la valeur elle-même.
4) Renforcement. Une fois l'attitude acquise elle sera mise en application s'il y a une récompense ou un genre d'approbation faite envers elle.

En musique, si un professeur respecté exprime ses sentiments positifs envers la musique classique, certains étudiants adopteront son attitude. Mais il y a encore plus de probabilités que des élèves du secondaire adoptent une attitude positive envers la musique classique s'ils voient une vedette de cinéma ou de l'arène sportive exprimer des sentiments positifs envers la musique classique, tout simplement pour

être comme leur héros. À la limite, si un jeune observait un notable être bien rémunéré ou acquérir un statut plus élevé grâce à ses expériences avec la musique classique (concert, film, théâtre), ces observations pourraient motiver ce jeune à changer son attitude.

Une troisième technique consiste à présenter systématiquement de l'information. L'information que nous verrons ici est de l'information sans contrôle ou manipulation. Par exemple: "Il y a de la musique classique qui a été écrite pour exprimer des événements et des sentiments profonds. Il y avait une guerre en 1812 entre la France et la Russie qui était très pénible. Cependant les Russes l'on gagné et un compositeur a essayé d'exprimer ses sentiments envers cette victoire par de la musique. Écoutons la symphony 1812 de Pierre Tchaikovsky". Les raisons qui m'ont motivé à prendre cette approche comme technique sont les conclusions de Krech, Crutchfield et Ballachey (1962). Dans leur étude sur le changement d'attitude, ils identifient cinq variables pouvant affecter l'efficacité de l'information comme agent de changement:

1. La nature de la situation de la communication.
2. Les caractéristiques du communicateur.
3. Le médium de la communication.
4. La forme du message.
5. Le contenu du message.

Les conclusions de leur étude sont très intéressantes et déterminantes pour mon approche. Ils concluent qu'une communication à un groupe est plus efficace qu'une communication solitaire. Une

déclaration publique de son acceptation d'une position rend la possibilité d'un retour à l'ancienne attitude plus difficile. Les décisions de groupe sont plus efficaces que la méthode magistrale.

Celui qui exprime une opinion est souvent aussi important que le contenu véhiculé par l'opinion. Afin de bien traduire son message l'éducateur doit être vu comme faisant partie du groupe. Au niveau du contenu et de la forme, Krech, Crutchfield et Ballachey (1962) mentionnent qu'un message produisant beaucoup de peur, n'a pas autant de succès qu'un message ne produisant qu'un peu de peur. De plus ils concluent qu'un message à deux positions (position favorable, position défavorable) serait plus efficace si on présente la position favorable en premier suivie de la position défavorable.

Le <u>conditionnement classique</u> constitue la quatrième technique présentée ici. Cette technique consiste à jumeler deux stimuli afin de provoquer un changement. Si par exemple chaque fois que les étudiants écoutaient de la musique classique il y avait une senteur agréable introduite en classe, cette sensation attirante pourrait se transférer à la musique. Par ceci, nous pourrions espérer qu'une modification se produise dans l'attitude de l'élève, surtout au niveau de la composante affective.

La cinquième technique est <u>l'expérience directe</u>. L'expérience directe [illegible] initier un changement d'attitude. Cette [illegible] répondant [illegible] positive ou tout au moins favorable. Cette approche nous indique que

présentation et la façon de présenter un stimulus peut déterminer son acceptation ou son rejet, et par le fait même, l'attitude envers lui.

La sixième technique étudiée est l'utilisation du jeu de rôles. Le jeu de rôles est une technique qui crée une dissonance cognitive chez la personne. D'après Janis (1968) le fait qu'une personne s'impose volontairement l'adoption d'un comportement qui va à l'encontre de ses croyances produit un effet de "biased scanning" des arguments en la forçant à trouver des arguments et de l'information favorables à la nouvelle position. De plus Tesser et Conlee (1975) indiquent que de simplement demander à / penser peut produire un changement d'attitude. Pour terminer, Leyens (1979) mentionne que pour réussir, le sujet doit se sentir libre de jouer le rôle et que le mensonge ne doit pas engendrer un sentiment de gêne trop petit ou trop grand.

Les conclusions de ces recherches peuvent très bien s'appliquer dans une salle de classe. Pas nécessairement toujours par une intervention construite à ces fins, mais comme point de répère d'une intervention. Par exemple, on pourrait laisser les élèves discuter d'une oeuvre entendue et identifier ceux qui expriment une attitude positive. De là, en les questionnant, on pourrait découvrir des arguments pour modifier l'attitude des autres. En présentant les unités d'apprentissage le professeur doit toujours prendre en considération que pour affecter son groupe il doit être perçu comme

faisant partie du groupe. Par exemple, il pourrait s'asseoir avec ses élèves, porter un vêtement plus décontracté, laisser les jeunes mener la discussion, etc.

Chapitre V

Le praticable

Dans cette section nous examinerons les alternatives d'action qui semblent être praticables. Ceci en tenant compte des contraintes circonstancielles.

En examinant les différentes approches possibles, on réalise que toutes ces approches sont opérationnalisables dans des unités d'apprentissage. De plus, du point de vue de leur utilisation, elles ne sont pas mutuellement exclusives. Pour ces raisons il a été décidé de m'exclure aucune des solutions possibles du praticable.

Même si de façon générale, les possibles sont tous praticables leur opérationnalisation devra tenir compte de certaines contraintes particulières à la situation. Par exemple nous devrons tenir compte de l'âge des élèves par un choix approprié de modèles auxquels s'identifient les étudiants de cet âge. Une autre contrainte réside au niveau de la matière à couvrir. Étant donné que le programme exige l'enseignement d'un certain nombre de notions de langage musical et de la technique instrumentale, il sera possible de consacrer un très grand nombre de cours à l'application des techniques de changement d'attitudes. Pour cette raison, il a été décidé de limiter le nombre des unités d'apprentissage à quinze. De plus étant donné la dimension affective des unités d'apprentissage, les interventions devront être distancées durant l'année.

Chapitre VI

Le réalisable

Dans cette section nous aborderons successivement le plan d'action qui a été suivi tout au long de l'année, le modèle de planification adapté, et enfin les moyens utilisés pour mesurer le changement.

6.1 PLAN D'ACTION

Le plan d'action sera de créer et d'appliquer quinze unités d'apprentissage (voir Appendice A). Ces unités seront conçues à l'aide de la méthode d'élaboration de programmes de Gerhard (1977). L'ensemble de ces unités vont impliquer l'utilisation des techniques de changement d'attitude. La réalisation de ces unités se fera en raison d'une unité chaque deux semaines. Cette démarche permet une certaine flexibilité. Si au courant de l'année scolaire, il semble y avoir réticence de la part des élèves, le professeur pourra adapter le contenu des unités d'apprentissage en fonction des réactions des élèves.

Pour mesurer le changement nous envisageons utiliser cinq moyens. Le premier est la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl et al. (1970) (voir Appendice B) pour guider nos observations. Le deuxième est le "Music Style Attitude Profile" (MSAP)(Chalmers 1978) (voir Appendice C). Cet instrument mesure la composante affective de l'attitude face à la musique classique. Le troisième moyen est un inventaire des sentiments négatifs et positifs éprouvés lors de l'audition d'oeuvres (voir Appendice C). Le quatrième moyen est un questionnaire d'opinions sur la musique classique (voir Appendice C). Le cinquième est un questionnaire sur les tendances comportementales de l'élève face à la musique classique (voir Appendice C).

Tous de ces moyens seront appliqués au début de l'année scolaire comme pré-test pour obtenir un bilan factuel de l'attitude des élèves par rapport à la musique classique. Ce sont le MSAP, le questionnaire d'opinions et le questionnaire sur les tendances comportementales. Ensuite, à la fin de l'année, ces moyens seront ré-appliqués de nouveau comme post-test afin de mesurer le changement au niveau des attitudes. Tout au long de l'année l'inventaire des sentiments éprouvés lors de l'audition d'oeuvres sera utilisé pour avoir un feedback continu sur l'évolution de l'attitude des élèves. Il est à noter que ces moyens ne seront pas uniquement utilisés comme instrument de mesure du changement des attitudes. En effet, nous voulons utiliser ces occasions, où les élèves répondent aux questionnaires, pour susciter un changement d'attitude. Par exemple, en répondant au "Music Style Attitude Profile", les élèves auront l'occasion d'entendre plusieurs extraits de musique classique. Il peut être très enrichissant de demander aux élèves d'échanger sur leurs impressions, de les comparer et de prendre conscience que la musique classique peut engendrer divers sentiments et émotions. Pour cette raison, l'application des divers instruments de mesure a été conçue sous forme d'unités d'apprentissage.

6.2 MODÈLE DE PLANIFICATION

Le modèle qui a été retenu comme étant celui qui permettait le plus de flexibilité au niveau de la planification des interventions pour changer les attitudes est l'approche cognitivo-affective de Muriel

Gerhard (1977). Cette approche a été conçue pour donner au professeur un guide pratique de stratégies lui permettant d'appliquer son enseignement à un niveau cognitif et affectif.

Ce concept d'intégration des deux domaines n'est pas nouveau. Il y a plusieurs chercheurs qui ont préconisé cette approche: Hilda Taba (1962), William Glasser (1969) et Louis Raths (1965) pour n'en nommer que quelques-uns. Cependant, Gerhard (1977) a opérationnalisé l'approche.

Gerhard mentionne six composantes qui dictent la direction que l'on doit prendre pour améliorer l'éducation dans notre société:

1) Nous devons nous préoccuper des comportements affectifs: les valeurs, les attitudes, les croyances.

2) Nous devons continuer à encourager le développement cognitif.

3) Nous devons modifier nos programmes afin de promouvoir un équilibre entre le cognitif et l'affectif.

4) Nous devons développer des compétences comme professeur pour enseigner dans les domaines affectif et cognitif.

5) Nous devons permettre l'individualisation au niveau cognitif et affectif afin de développer la croissance de la personne.

6) Nous devons permettre le plus d'opportunité à l'individu de se créer une image forte et positive.

Ces six principes indiquent que l'école devrait devenir un endroit où l'on développe le sens de l'autonomie et où l'élève peut se créer une identité positive. Mais comment peut-on rendre opérationnelles ces

prémisses de base? Gerhard (1977) indique que nous devons faire de l'école un endroit réceptif ouvert à la communication et permettant l'interaction au maximum.

Premièrement, nous (comme enseignants) devons créer un climat d'ouverture, par notre ton de voix et notre langage phésique (la non-verbal).

Deuxièmement, nous devons établir un climat où l'élève ressent qu'on l'accepte.

Troisièmement, nous devons clarifier nos émotions, nos sentiments pour permettre à l'élève d'avoir un certain feedback.

Quatrièmement, nous devons permettre l'interaction entre les élèves; ils doivent se sentir capables de partager, de faire des comparaisons.

Cinquièmement, nous devons encourager des habiletés d'écoute active.

Sixièmement, le professeur doit avoir des attentes réalistes et surtout très positives envers chaque élève.

En utilisant ces six stratégies comme une structure de comportement professoral, Gerhard (1977) fournit une liste pratique d'habiletés de traitement d'information que l'on doit favoriser. Elles sont:

PROCESS SKILLS	-	HABILETÉS DE TRAITEMENT D'INFORMATION
1. Observing	-	Observation
2. Associating	-	Association
3. Comparing	-	Comparaison
4. Classifying	-	Classification
5. Analyzing	-	Analyse
6. Interpreting	-	Interprétation
7. Generalizing	-	Généralisation
8. Divergent thinking	-	Pensée divergente
9. Critical thinking	-	Pensée critique
10. Creative thinking	-	Pensée créatrice
11. Concept formation	-	Formation de concept

En utilisant cette liste d'habiletés on peut formuler des objectifs qui sont à la fois utilisables au niveau cognitif, affectif et comportemental.

Gerhard (1977) indique que "we want the pupil to become keenly aware of his feelings, beliefs, attitudes and values, to understand his thoughts and his actions as they directly relate* to these affective components and to be able to express these relationships and interrelationships in a coherent manner" (p. 49; *en italique dans le texte original).

Puisque nous avons la philosophie de base, le concept de l'autonomie et les habiletés de traitement d'information nous pouvons maintenant planifier dans le but de promouvoir l'apprentissage affectif et cognitif.

Comment pouvons-nous *élaborer un programme*? Gerhard (1977) donne une approche basée sur un plan séquentiel permettant de construire des unités d'apprentissage.

Pour *préparer* des unités d'apprentissage, voici les étapes que l'on doit suivre:

1. *Préparer une préface.*
2. Construire un plan du contenu avec les niveaux suivants pour chaque unité d'apprentissage: connaissances, habiletés, valeurs et activités.
3. Construire des objectifs spécifiques et mesurables pour les quatre niveaux du contenu.
4. Choisir les habiletés de traitement d'information à utiliser pour atteindre les objectifs.
5. Spécifier les méthodes, stratégies, activités, matériaux, média et les questions.

Examinons plus en détail chacune des étapes essentielles pour la construction des unités d'apprentissage.

ÉTAPE 1 Préparer une préface

Il s'agit de donner dans cette préface une description générale des grands objectifs de l'unité. On indentifie les concepts clés, les habiletés, les valeurs et les sortes d'actions au niveau de la performance attendue des élèves.

ÉTAPE 2 Construire un plan du contenu

Ayant indiqué les objectifs généraux nous devons spécifier le contenu. Ici notre contenu s'applique aux quatre niveaux d'apprentissage: le niveau des connaissances, le niveau des habiletés, le niveau des valeurs et le niveau des activités. Pour le niveau des connaissances, on énumère les concepts, les généralisations et les faits de l'unité en question. Sous la section habiletés, on indique les habiletés motrices (écrire, lire) et les habiletés spécifiques (recherche, créativité). Sous la section valeurs, on cite les valeurs et les attitudes spécifiques. Au niveau des activités, on indique les comportements et les attentes qui démontreront l'apprentissage dans chaque domaine.

ÉTAPE 3 Construire des objectifs spécifiques

À cette étape on construit des objectifs spécifiques pour chaque niveau du contenu.

ÉTAPE 4 Choisir des habiletés de traitement d'information à utiliser pour atteindre les objectifs

À cette étape le professeur doit analyser la liste d'objectifs spécifiques et déterminer quelles habiletés de traitement d'information sont nécessaires. Il doit analyser ses objectifs et décider quelles habiletés l'élève utilisera. Par exemple, pour permettre l'atteinte de l'objectif spécifique "être capable de définir le terme "musique classique", le professeur peut décider d'utiliser les habiletés d'observation, de comparaison, d'analyse et de pensée critique.

ÉTAPE 5 Spécifier les méthodes, stratégies, matériaux, média et les questions

Maintenant que nous avons les objectifs et les habiletés de traitement d'information, les activités d'apprentissage découlent naturellement. Ainsi, le professeur pourrait demander aux élèves d'observer (observation) une personne qui joue de la musique classique, ensuite de comparer (comparaison) cette personne avec d'autres. De là, les élèves pourraient participer (observation) à un concert de musique classique, analyser (analyse) et critiquer (pensée critique) ce qu'ils ont observé. Ces stratégies pourraient permettre à l'étudiant de donner une définition de la "musique classique".

Pour aider le professeur à formuler des stratégies d'apprentissage, Gerhard (1977) donne, pour chaque habileté de traitement d'information, des verbes, énoncés, questions qui peuvent être utilisés dans plusieurs situations. Voici quelques exemples pour chacune des habiletés mentionnées précédemment.

1. OBSERVATION

   - Nommez ... - Écrivez ...
   - Décrivez
   - Enregistrez

2. ASSOCIATION

   - Quand vous pensez ...
   - Quand vous ressentez ...
   - Comment vous sentez vous ...

3. COMPARAISON

- Comparez deux ...
- Quelles sont les ressemblances...
- Quelles sont les différences entre
- Comparez vos valeurs, actions, expériences
- Comment empatisez-vous avec ...
- Pouvez vous accepter les croyances

4. CLASSIFICATION

- En quel groupe pouvez vous placer ces ...
- Quelles sont les caractéristiques que vous pouvez utiliser pour séparer ces items ...
- Placez en différents groupes
- Comparez vos sentiments, émotions, valeurs, attitudes à ceux de l'auteur.

5. ANALYSE

- Quels sont les facteurs déterminants ...?
- Décrivez les étapes de ...
- Faites une liste et décrivez les relations entre...
- Analysez X et identifiez les émotions, sentiments, valeurs, attitudes.

6. INTERPRETATION

- Dans une situation, histoire, poème, place, etc. exprimez quel sens cela a pour vous.
- Déterminer les inférences personelles d'une expérience.
- Quelle prédiction pouvez-vous faire d'un film, d'une musique?
- Exprimez votre interprétation d'une musique ...
- Ecoutez X, décrivez le message que vous en ressortez.

7. GÉNÉRALISATION

- En observant X, quelle grande maxime peut-on faire qui s'applique à tous?
- Quelle loi pouvez-vous en tirer?
- Quelles sont les caractéristiques communes?

8. PENSÉE DIVERGENTE

- Combien de façons différentes peut-on trouver pour solutionner ce problème?
- Combien de problèmes différents pourraient surgir?
- Indiquez les différentes façons de réagir à ce problème.

9. PENSÉE CRITIQUE

- Indiquez votre choix de solution à ce problème.
- Quel point de vue choisissez-vous?
- Explorez les solutions possibles à ce problème et indiquez votre choix de solutions. Pourquoi?
- Investiguez ces solutions au problème et indiquez vos croyances, valeurs, attitudes, les valeurs conflictuelles.
- Indiquez quel choix de solution de problème offre le plus/moins de risques.
- En ayant un problème et les alternatives d'action:
  - identifier les faits;
  - voyez les alternatives d'actions;
  - indiquez en ordre celles qui offrent le plus de possibilitées.

10. PENSÉE CRÉATRICE

- Créer une histoire.
- Créer un film.
- Changer le début, centre, fin d'une histoire, chanson.

- Écrire les paroles d'une chanson.
- Inventez votre propre système de notation.
- Composez une chanson collage.
- Créez une chanson à propos de vous-mêmes.
- Dessinez votre portrait.
- Créez quelque chose qui vous représente.
- Pensez-vous êtes votre meilleur ami? Écrivez une description.
- Dessinez la colère.

II. CONCEPTUALISATION

- Faites une liste de toutes les choses, sentiments, idéaux, émotions que vous associez avec la musique classique.
- Comparez comment sont-ils semblables, différents.
- Créez deux groupes, analysez et faites une synthèse.
- Créez des listes énoncés pour chaque sujet, l'amour, la musique. Ensuite les regrouper pour enfin les synthétiser en un grand concept.

Afin de mieux faire la synthèse du processus, regardons une unité que j'ai conçue à titre d'exemple. À la fin de l'unité il y a un exemple de la formule que j'ai utilisée pour faire mes unités d'apprentissage. Il y a, en plus de la forme classique suggérée par Gerhard (1977), une petite case en haut à la droite. Cette case sert à indiquer à quel niveau de la taxonomie de Krathwohl se situe cette unité d'apprentissage. De plus dans mes unités utilisées pendant l'année il n'y a qu'un niveau d'intervention, l'affectif. C'est pour cette raison que la page est complète et non séparée selon les trois niveaux d'intervention, le cognitif, l'affectif et le niveau des actions (comportemental) tel qu'indiqué par Gerhard (1977).

PRÉFACE

La raison d'être de cette unité d'apprentissage est de permettre à l'étudiant de développer une attitude favorable à l'appréciation de la musique classique.

L'écoute active de diverses pièces dans le répertoire classique sera utilisée pour atteindre une vue d'ensemble du style "classique".

Les apprentissages résultant de cette unité au niveau du comportement de l'élève seront:

1. Connaître les différentes époques musicales.
2. L'écoute active de quelques oeuvres classiques.
3. Démontrer de l'intérêt pour la musique classique.
4. Mieux apprécier la vie musicale des compositeurs.
5. Utiliser ses propres ressources pour créer une recherche en musique classique dont pourraient bénéficier les autres adolescents non-musiciens.

PLAN DU CONTENU

SAVOIR	HABILETÉS	VALEURS	ACTIVITÉS
CONCEPTS - Musique classique. - Instruments de l'orchestre. - Formes. GÉNÉRALISATION - La musique classique est une partie intégrale de la vie. - La musique classique est la plus belle de toute les formes. FAITS - Sortes d'ensembles musicaux, e.g. orchestre, trio, quatuor ... - Les époques et les dates.	A-Moteur - Lecture - Audition B-Spécifique - Recherche	- Nous écouterons des oeuvres et discuterons de nos sentiments envers l'oeuvre, le compositeur. - Nous dessinerons une représentation graphique de nos sentiments. - Nous créerons des poèmes représentant notre réaction envers la musique. - Nous ferons un diaporama représentant nos attitudes envers cette musique. - En petit groupe (8) nous ferons un tableau pour réunir nos sentiments envers la musique ensuite nous discuterons, analyserons et comparerons, en grand groupe, les résultats.	- Écoute des oeuvres. - Discussion en classe. - Créer des poèmes de nos sentiments. - Faire un diaporama. - Écouter de la musique classique à la maison toute une soirée. - Économiser assez d'argent pour aller à un concert. - Écrire un rapport de concert. - Faire venir un musicien qui joue que de la musique classique (adolescent). - Indiquer sur un babillard de l'école un horaire mensuel des concerts classique en région. - Acheter au moins un disque classique chaque année.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ DE TRAITEMENT D'INFORMATION	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIAS	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-05 Secondaire III			
Concept de musique	L'élève pourra: a) Définir la musique classique. b) Identifier les différentes époques. c) Classifier le nom des compositeurs avec leurs époques. d) Décrire le son d'un orchestre. e) Décrire la formation des familles instrumentales	Observation Comparaison Classification	- Étudier des disques de musique classique. - Lire un livre sur l'histoire de la musique classique. - Comparer un époque à un autre pour trouver des ressemblances et des différences. - Regrouper des pièces en fonction de leurs ressemblances.	
Affectif	L'élève pourra démontrer un niveau d'appréciation de la musique classique. a) L'observation de réactions affectives chez les autres élèves. b) La comparaison de ces sentiments envers la musique classique avec ceux des autres. c) Une démonstration active d'affectivité en parlant en groupe.	Interpolation Observation Comparaison Classification	- Discute en classe de la musique entendue. - Inscrire sur une feuille les sentiments provoqués chez lui en écoutant de la musique classique. - Faire un inventaire des opinions d'autres élèves dans l'école envers la musique classique. - Enregistrer des émotions provoquées par l'écoute de la musique classique et ensuite les regrouper ensembles.	
Comportementale	L'élève démontrera une appréciation de la musique classique par: Son implication observable et directe avec le monde de la musique classique.	Analyse	- Aller de lui-même à des concerts de musique classique. - Expliquer l'histoire d'une opérette. - Acheter des disques de musique classique.	

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PSYCHOMOTRICE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 350-04			

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS

3.1 MOYENS POUR MESURER LE CHANGEMENT D'ATTITUDE

Pour mesurer le changement d'attitude, j'envisage d'utiliser deux moyens.

Le premier moyen est l'utilisation de la taxonomie de Krathwohl et al. (1970). La taxonomie a été utilisée plutôt comme un tableau évolutif des objectifs et de leur atteinte. Je n'ai pas testé systématiquement si les élèves avaient réellement atteint les différents niveaux mais plutôt je me suis inspiré des catégories et des sous-catégories comme grille pour écrire mes objectifs et les observations lors de l'évaluation des unités d'apprentissage.

Le deuxième est un test développé par R.F. Chalmers (1978) qui s'intitule "The Music Style Attitude Profile (MSAP)" (Voir appendice C). Ce test a été construit par R.F. Chalmers afin de développer un moyen de mesurer les attitudes envers la musique baroque, classique, romantique, la musique du début du vingtième siècle et la musique expérimentale. J'ai trouvé une description du test dans le "Journal of research in Music Education" et par l'entremise de mon tuteur, nous avons écrit à Chalmers lui demandant une copie du test ainsi que la bobine. Quelques temps après nous avons reçu le matériel par courrier. R.F. Chalmers enseigne présentement à l'Université de Deakin en Australie.

Le test consiste en un questionnaire sur feuille et répondu avec un crayon. On demande aux élèves d'indiquer leurs réponses à 50 extraits de musique classique enregistrés sur bobine. Il y a cinq

groupes de musique séparés comme suit: (1) Baroque, (2) Classique, (3) Romantique, (4) Moderne (début 20ième siècle), (5) Expérimental. Les extraits enregistrés au hasard sur la cassette durent environ 20 secondes. Les réponses des élèves sont sur une échelle en sept points où les extrémités sont indiquée par "aime" - "aime pas". J'ai utilisé ce test pour donner de l'information (les jeunes n'avaient jamais entendu cette musique) et comme pré- et post-test. Les conclusions seront discutées dans la section sur les résultats statistiques.

Le troisième moyen est un inventaire des sentiments (Voir Appendice C) éprouvés lors de l'audition d'une oeuvre. Cette liste comprend quarante-six adjectifs qui expriment des sentiments négatifs et positifs. Vingt-trois de ces adjectifs expriment des sentiments positifs et vingt-trois expriment des sentiments négatifs. Ces adjectifs étaient comptabilisés chaque fois et étaient utilisés comme miroir personnel de l'évolution affective de l'élève envers la musique classique. L'idée de cet inventaire est venue après avoir trouvé une liste semblable utilisée par le groupe "Marriage Encounter". Cet organisme utilise une liste très complète pour permettre aux participants de mieux prendre conscience de leurs sentiments. L'argument est qu'en accrochant le bon mot aux sentiments, les élèves deviennent plus sensibles à la gamme d'émotions sous-jacentes.

Le quatrième moyen est un questionnaire d'opinions (Voir Appendice C) envers la musique classique. Les questions ont été formulées à partir des réponses fournies par des étudiants en première année

d'université (via d'un exercice qui consistait à formuler leurs opinions et croyances concernant la musique classique. Le questionnaire consiste en seize énoncés d'opinions. Le choix de réponses va de "1. tout à fait d'accord" à "5. tout à fait en désaccord". L'élève doit encercler sa réponse sur le questionnaire.

Le cinquième moyen est un questionnaire des tendances comportementales (voir Appendice C) de l'élève face à la musique classique. Les questions ont été formulées de la même façon que le questionnaire sur les opinions sauf que cette fois-ci les réponses concernaient les tendances comportementales envers la musique classique. Le questionnaire consiste en treize énoncés indiquant une tendance comportementale envers la musique classique. L'élève indique son choix d'accord ou de désaccord en encerclant une lettre dans un choix de réponses. Les choix de réponses variaient de question en question.

Le Music Style Attitude Profile, le questionnaire d'opinions et le questionnaire sur les tendances comportementales ont été appliqués au début de l'année scolaire comme pré-test pour obtenir un bilan factuel des attitudes des élèves par rapport à la musique classique. Ensuite à la fin de l'année, ces instruments ont été réappliqués de nouveau comme post-test afin de mesurer le changement au niveau des attitudes.

Chapitre VII

L'action et résultats préliminaires

Cette partie sera un récit chronologique des interventions effectuées tout au long de l'année scolaire 1981-82 à l'école secondaire Nicolas Gatineau. Mon action a porté sur deux classes de secondaire III composées chacune de garçons et de filles. Ces élèves avaient une moyenne d'âge de quinze ans et étaient d'un niveau socio-économique moyen-bas. Pour changer les attitudes des étudiants envers la musique classique, j'ai donc développé quinze unités d'apprentissage qui s'appuient sur les théories du changement d'attitude et s'inspirent de la méthodologie d'élaboration de programme de Muriel Gerhard (1977). Ces unités d'apprentissage ont été expérimentées en classe et ont fourni de bons résultats. Nous les examinerons individuellement en présentant l'objectif visé, l'oeuvre ou l'instrument utilisé, le niveau taxonomique visé, les techniques d'intervention utilisées et une description sommaire du déroulement et du résultat.

L'appréciation de la musique classique par les jeunes adolescents présente au professeur de musique un défi difficile à relever. Il peut suivre les différentes méthodes offertes en langue anglaise avec un résultat plus ou moins acceptable, ou bien s'il a les ressources et le temps, il peut suivre son "flair pédagogique" et faire entendre aux élèves des oeuvres qui d'après lui, sont essentielles à une bonne culture musicale. Cette façon de procéder, quoique louable, n'offre aucune façon de mesurer les résultats. L'élève qui n'aime pas particulièrement les oeuvres choisies, peut répondre aux questions à un niveau cognitif sans être touché sur le plan affectif - il peut donc connaître les oeuvres mais ne pas aimer la musique classique.

Maintenant voyons les objectifs généraux et spécifiques ainsi que les notions préliminaires (ou préalable) qui servent à encadrer l'élaboration des différentes unités d'apprentissage.

Notions préliminaires

Ce cours, avant tout, n'est pas un cours d'histoire de la musique. Le but ultime des exercices est de créer chez l'étudiant l'amour de la musique classique. Si à la suite de mon intervention l'élève peut mieux exprimer ses émotions envers les oeuvres et par ce, connaître l'évolution musicale (et je le crois) mon objectif général sera atteint.

L'élève de 14 ou 15 ans est prêt pour une intervention dynamique sur ses attitudes envers la musique. Il n'a pas encore formé de préjugés ou de croyances rigides envers cette musique. Cependant, dans quelques années, les communications de masse et son groupe pair l'isoleront de plus en plus de la musique classique vers une musique plus facilement accessible et acceptée: le rock et le populaire. Nous ne voulons pas cependant dénigrer la musique populaire, mais croyons fermement aux valeurs intrinsèques de la musique classique et à sa capacité d'enrichir et compléter la vie humaine. De plus, cette musique offre la possibilité à l'élève de situer ses émotions et ses sentiments envers l'art tout en l'exposant au continuum socio-musico-historique. Les moyens qui devraient être utilisés sont: la dissonance cognitive, les modèles, l'information, l'expérience directe et à l'occasion, le conditionnement classique.

Objectifs généraux

- Sensibiliser l'étudiant à la musique classique.
- Faire connaître et apprécier la musique instrumentale et vocale reconnue comme étant d'importance historique et esthétique dans la tradition de la musique occidentale.
- Permettre à l'élève de reconnaître les différentes époques musicales.

Objectifs spécifiques

- L'élève pourra nommer des événements politico-historiques qui entourent les grands compositeurs ainsi qu'une mise en situation biographique de ces maîtres.
- L'étudiant sera capable d'exprimer ses sentiments envers la vie de ces compositeurs et leurs oeuvres. Je veux donner aux étudiants la possibilité d'évoluer affectivement face à la musique classique par un choix propice de compositeurs et d'oeuvres.

RÉSUMÉ DES QUINZE UNITÉS D'APPRENTISSAGE

ACTIVITÉ	PIÈCE/INSTRUMENTS	MODÈLE D'INTERVENTION
1) Audition d'extraits Chalmers Expression des émotions	Music style A.P. de Chalmers (pré-test)	Information + expérience directe
2) Expression d'opinions et de tendances comportementales sur la musique classique	Questionnaire d'opinion et questionnaire de tendances comportementales (pré-test)	Information + Dissonance cognitive
3) Audition + expression de sentiments	"Also Sprach Zarathustra" de R. Strauss L'inventaire des sentiments	Dissonance cognitive + expérience directe
4) Audition + expression de sentiments	"Ouverture 1812" Tchaikovsky L'inventaire des sentiments	Dissonance cognitive + conditionnement classique + information + expérience directe
5) Audition + expression de sentiments	"Boléro" de Ravel L'inventaire des sentiments	Apprentissage social, conditionnement classique + expérience directe
6) Audition + expression de sentiments	"Offering" L'inventaire des sentiments	Dissonance cognitive + expérience directe
7) Audition + expression de sentiments	Musique classique: plusieurs oeuvres	Information + expérience directe
8) Audition + exposé + expression des sentiments	"Sonate du printemps" "5ième Symphonie" Beethoven	Information + expérience directe
9) Questions/réponses + audition	"Eine Kleine Nachtmusik" Mozart	Information + Dissonance cognitive + expérience directe + apprentissage social
10) Écoute + audition	"Toccata + Fugue" Bach L'inventaire des sentiments	Apprentissage social + expérience directe
11) Écoute + audition	"Fantaisie impromptu" Chopin (Quatuor de Moisan) L'inventaire des sentiments	Jeu de rôles + apprentissage social
12) Discussion (dirigée)	Musique populaire et classique: plusieurs oeuvres	Dissonance cognitive + expérience directe + information
13) Mise en situation	"Canon" de Pachelbel	Dissonance cognitive + expérience directe
14) Expression d'opinions et de tendances comportementales sur la musique classique	Questionnaires (post-test) questionnaire d'opinion et questionnaire de tendances comportementales	Information
15) Audition d'extraits de musique classique Expression des émotions	Music style A.P. de Chalmers (post-test)	Information + expérience directe

UNITÉ D'APPRENTISSAGE (U.A.) 01

Objectif

- L'élève pourra discuter de ses émotions envers la musique classique entendue.

Oeuvre/Instrument: Music Style Attitude Profile

Niveau taxonomique (I.I) Réception / Conscience

Modèle d'intervention: Expérience directe / Information

Déroulement et Résultats

Au début de la période, j'indique aux jeunes que nous allons écouter une série d'extraits d'oeuvres de musique classique pour mesurer leurs attitudes. J'indique aussi que cette mesure ne compte pas pour leur évaluation de l'année et que les résultats sont gardés en toute confidentialité. (Étant donné que nous avions déjà eu une discussion pour avoir la permission de la classe d'intervenir sur leur attitude, les élèves s'y attendaient). Je passe le test et j'explique que nous devons écouter la musique et indiquer sur le questionnaire nos premières attitudes sans comparer une pièce à l'autre. Je souligne beaucoup l'aspect affectif de leurs réponses. Ensuite nous écoutons la bubine de Chalmers en répondant au questionnaire (The Music Style Attitude Profile).

Le test de Chalmers fournit donc l'occasion d'une expérience directe avec divers genres de musique classique et d'autre part donne aux étudiants l'occasion d'échanger des informations personnelles concernant ce style de musique.

Le résultat est assez difficile à voir mais les élèves ont répondu au questionnaire et ils ont été exposés à la musique. Pour certains, il n'y a pas eu de changement d'attitude mais pour d'autres il y a déjà un éveil de réalisation de leur expression affective envers cette musique et on peut sentir une certaine prise de conscience. Les jeunes parlent beaucoup après la pièce et quelques-uns admettent à la classe qu'il y avait de la musique intéressante, "Sharp". D'autre semblent dire que c'était un exercice platte et que la musique ne voulait rien dire.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #2

Objectif

- L'élève sera capable de mieux cerner son attitude et ses attitudes envers la musique classique.

Source/Instrument: Questionnaire. Le Questionnaire d'opinion et le Questionnaire des tendances comportementales

Niveau taxonomique (1)(2) Réception / Compréhension

Modèle d'intervention: Information / Dissonance cognitive

Déroulement et Résultat

Au début du cours je passe le Questionnaire d'opinion et le Questionnaire des tendances comportementales ensemble en indiquant leur nature confidentielle et non évaluative. Ces questionnaires ont été construits par moi. Le premier mesure le degré d'accord ou de désaccord avec des opinions concernant la musique classique. Le deuxième mesure le degré d'accord ou de désaccord avec des énoncés touchant l'aspect comportemental de l'attitude envers la musique classique.

Le fait de répondre aux questionnaires et d'exprimer ses réponses par la suite lors de la discussion donne l'occasion aux étudiants de prendre conscience de leur propre attitude envers la musique et par là, d'être plus réceptifs. L'information qui est transmise peut servir chez certains à créer une certaine dissonance cognitive simplement par le fait de prendre conscience des différences d'opinions émises par le

groupe. Plusieurs s'attendent en effet à ce que tous les jeunes aient, "comme eux", des opinions négatives à l'égard de la musique classique.

Les élèves ont répondu avec enthousiasme aux deux questionnaires qui ont amené beaucoup de matière à discussion pour eux et le professeur. Les élèves répondent au questionnaire d'opinion à leur propre rythme et me le remette. Ensuite ils répondent au questionnaire sur les tendances comportementales et le reçoive à leur guise.

Avec ce dernier questionnaire toujours en main nous discutons des opinions et des tendances comportementales exprimées dans les questionnaires. Il y en a qui expriment assez verbalement leur désaccord ou leur accord avec certains énoncés. Nous avons beaucoup de plaisir à discuter ensemble des opinions et ce que cela veut dire pour nous. D'après mes observations les jeunes commencent à avoir une meilleure idée de leur position au niveau de leurs opinions et de leurs attitudes.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #1

Objectifs

- L'élève pourra discuter de ses émotions envers la musique classique.
- L'élève pourra comparer les émotions suscitées par la version originale de l'oeuvre et la version moderne de la même oeuvre.

Oeuvre/instrument: "Also Sprach Zarathustra" de Richard Strauss

Niveau taxonomique (1.1) Réception / Conscience

Modèle d'intervention: Dissonance cognitive / Expérience directe

Déroulement et Résultats

J'explique aux élèves que nous allons écouter deux versions de l'oeuvre: "Also Sprach Zarathustra" de Richard Strauss, l'une originale et l'autre moderne. Je leur demande d'essayer de voir les similitudes et les différences. De plus je leur demande de comparer les sentiments que chacune des deux versions suscitent chez eux. Les oeuvres sont jouées de la façon suivante. En premier, je fais écouter la version originale, et je demande aux étudiants de bien vouloir prendre le temps d'écrire les sentiments et les émotions qui ont été provoquées par l'oeuvre. Ensuite, nous écoutons la version "disco" de la même pièce.

Aussitôt que la version "disco" commence, les jeunes ont cessé de marquer leur feuille d'inventaire de sentiments et ont écouté la musique en tapant des pieds et en bougeant au rythme de la musique. C'était très clair qu'ils aimaient et connaissaient très bien cette

livre de musique. J'ai eu l'impression que cette approche n'était pas à recommander car les jeunes pouvaient renforcer leur attitude anti-classique par leur plaisir évident d'écouter la musique populaire.

En rétrospective, le modèle que je prenais ne pouvait pas fonctionner car les jeunes ne pouvaient être mis en déséquilibre. Je crois que la tactique de créer de la dissonance cognitive en utilisant de la musique populaire est bonne, mais il faudrait inverser l'ordre des pièces. Un scénario plus efficace serait de présenter une musique populaire et ensuite expliquer que cette musique est inspirée directement de la musique classique. Les jeunes ne me croiraient probablement pas mais à l'écoute de la version originale, ils seraient mis en situation dissonante.

Les objectifs tels que formulés ont été atteints mais pas dans le sens que je voulais. Les jeunes pouvaient discuter de leurs émotions envers la musique classique mais pas avec beaucoup d'enthousiasme. Bien qu'ils avaient maintenant plus d'arguments anti-classique. Ils pouvaient aussi comparer leurs émotions mais la comparaison dans la grande majorité des cas n'était pas favorable à la musique classique. Je crois cependant que les jeunes ont, malgré la faillite de cette unité, atteint et même dépassé le niveau taxonomique visé. Ils ont maintenant une plus grande conscience de ce qu'est la musique classique et peuvent comparer ainsi que des émotions négatives ou même les émotions réelles suscitées par la musique classique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #4

Objectifs

- L'élève pourra identifier ses émotions envers la musique classique.
- L'élève pourra comparer ses émotions avec celles des différents personnages impliqués; les soldats, Napoléon, les russes, le compositeur.
- L'élève pourra associer ses sentiments envers la guerre et la description offerte par la musique.

Oeuvre/Instrument: "Ouverture 1812" de P.I. Tchaikovsky

Niveau Taxonomique (1.2 / 1.3) Réception / Volonté de recevoir

Modèle d'intervention: Dissonance cognitive / Conditionnement classique/Information / Expérience directe

Déroulement et Résultats

Je commence la journée en discutant avec les élèves de la révolution française. On lit, on fait parler de Napoléon et de l'invasion de la Russie. J'insiste sur le fait que les soldats avaient eu beaucoup de misère. Je note beaucoup l'accent sur les émotions et les sentiments des soldats, des Russes, de Napoléon. Ensuite je fait écouter "l'Ouverture 1812" de P.I. Tchaikovsky que j'accompagne de mes commentaires. Ensuite je présente l'oeuvre une deuxième fois avec l'aide d'un film fixe exprimant des scènes de guerre. Ce film fixe est fait par Educational Record Sales et on peut se le procurer en écrivant à P.O. Box 2704 Terminal A, Toronto, Ontario. Le film est tiré de la série "Orchestra Favorites."

L'utilisation d'un film fixe est un exemple de conditionnement classique. J'espère que les scènes de guerre vont influencer à un tel point les élèves que l'audition de la symphonie sera amplifiée et que les sentiments provoqués par le contraste aident à former des attitudes positives envers la musique classique. De plus, en donnant un exposé magistral sur la guerre de 1812 j'ai utilisé la technique de l'information. Cette technique est très valable car en plus de donner de l'information cognitive, je les expose à de l'information affective. Les soldats et les russes sont des personnages centraux qui peuvent provoquer des émotions fortes.

En exposant les jeunes à la musique de Tchaikovsky, ils ont une expérience directe avec la musique classique. Par ceci ils peuvent changer d'attitude car cette musique est très émotionnelle et nous fait vibrer d'elle même.

À la fin de la session les jeunes parlaient avec beaucoup d'enthousiasme de la musique et de ce qu'elle a produit chez eux. Ils avaient hâte d'entendre d'autre musique de ce genre et ont discuté longuement sur les sentiments provoqués chez eux. Ils essayaient de comprendre la guerre et ses horreurs ainsi que la sensation enhivrante de la victoire.

D'après moi, les élèves ont beaucoup aimé cette expérience et pour plusieurs, ça pourrait être un point tournant dans la formation d'une nouvelle attitude positive.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #5

Objectifs

- L'élève pourra exprimer ses sentiments envers la musique classique en cochant ses sentiments sur la liste d'adjectifs affectifs.
- L'élève pourra exprimer la signification qu'a cette musique pour lui en l'exprimant en groupe et en donnant des exemples de sa vie.

Oeuvre/Instrument: "Boléro" de Maurice Ravel

Niveau taxonomique (1.1) Réception / volonté de recevoir

Modèle d'intervention: Apprentissage social / Conditionnement classique / Expérience directe

Déroulement et Résultats

Je commence cette session en expliquant aux étudiants que la pièce "Le Boléro" de Maurice Ravel aurait été écrite pour répondre à un défi. Ensuite je leur dis que dans ma jeunesse j'avais beaucoup aimé cette pièce et qu'elle m'avait très impressionné. Par la suite, j'allume des chandelles et dans la pénombre nous écoutons le Boléro de Ravel.

Après avoir écouté la pièce on reste en silence dans la quasi-noirceur et ensuite, en rallumant les lumières, on indique aussi rapidement que possible nos sentiments sur la feuille. Je leur dis que j'aime beaucoup cette pièce et que chaque fois qu'on l'écoute je revis ma jeunesse. Ensuite on discute ce que la pièce voulait dire pour chacun.

D'avoir placé les lumières dans un pénombre a fait que j'utilisais le conditionnement classique. J'espérais que l'atmosphère spécial et agréable des chandelles puissent se transférer non seulement à la pièce en particulier mais aussi à la musique classique en général. Nous avons atteint l'objectif visé et dans certain cas nous l'avons dépassé de beaucoup.

Cette approche est très positive avec des adolescents. Ils recherchent les émotions fortes pour mieux se comprendre et quand on leur offre la possibilité d'en ressentir, ils sont très réceptifs. J'ai eu des commentaires très positifs: "C'était trippant", "Il était pété ce compositeur là".

Je crois avoir atteint un certain succès avec la feuille d'adjectifs, et en me présentant comme modèle.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #6

Objectifs

- Que l'élève soit capable de voir la différence entre la musique classique et une musique inspirée des formes classiques.
- L'élève sera capable de classifier ses émotions en les comparant à celles des autres.

Oeuvre/Instrument: "Offering", oeuvre de jazz joué par M. Ferguson

Niveau taxonomique (1.2 - 1.3) Réception / Volonté de répondre - orientation directe

Modèle d'intervention: Dissonance cognitive / Expérience directe

Déroulement et Résultats

Après avoir passé l'inventaire des sentiments nous écoutons la pièce "Offering" joué par M. Ferguson. Puis, je demande à la classe s'il s'agit là de musique classique. J'ai choisi cette musique à cause du tempo très lent et du style qui s'inspire de la forme et structure de la musique classique. De plus, il y a des violons et un orchestre et les jeunes associent assez souvent cet ensemble uniquement à de la musique classique.

Nous ré-écoutons la pièce en indiquant nos sentiments sur l'inventaire des sentiments. Ensuite, je leur demande la même question. Plusieurs insistent pour dire que c'est de la musique classique parce qu'il y a des violons. Je leur révèle que c'est du jazz inspiré du classique. Ceci surprend plusieurs et crée une

dissonance cognitive car pour plusieurs, il est inconcevable qu'un joueur de jazz puisse interpréter quelque chose d'aussi "classique" De plus, en comparant leurs émotions à celles des autres, les élèves se sont rendus compte que plusieurs avaient beaucoup aimé cette pièce.

À ce moment durant l'année avec les différentes étapes que nous avons vécu, le jeune est très attentif au sens de ses attitudes. Il semble plus savoir où placer son allégeance: à la musique qu'il aime ou en plus, aux amis qui, à l'occasion expriment encore des attitudes négatives. Ces attitudes négatives sont, d'après mes observations, exprimées plutôt rarement de façon systématique. Elles se manifestent plutôt indirectement par des farces, un vocabulaire non-contrôlé, etc.

J'ai atteint les objectifs car les jeunes après avoir écouté cette pièce ont bien parlé et ont pu classifier leurs émotions d'après l'inventaire de sentiments, en ordre d'importance ou d'intensité. Il y en a qui semblent prêts à porter une attention dirigée à cette musique et ils peuvent discerner la forme et le contenu de l'oeuvre et du style classique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #7

Objectifs

- L'élève sera capable de nommer les époques de la musique en ordre avec les dates approximatives (plus ou moins 20 ans).
- L'élève sera capable de dire ce qu'il ressent face aux différentes époques musicales.
- L'élève pourra nommer un compositeur majeur par époque.
- L'élève pourra comparer ses sentiments envers la musique d'une époque avec ceux du professeur et de ses pairs.

Oeuvres/Instrument: Les oeuvres utilisées sont: Le "Canon" de J. Pachelbel, "Eine Kleine Nachtmusik" de W.A. Mozart, un extrait de "La Symphonie #6 op. 68" de L.V. Beethoven, "Eine Heldenleben"de R. Strauss, et "La Mer" de Debussy.

Niveau taxonomique (1.2 - 1.3) Réception / Volonté de recevoir - Attention dirigée

Modèle d'intervention: Information / Expérience directe

Déroulement et Résultat

Ce cours a pour but de répondre à des questions d'information soulevées auparavant par les élèves au niveau cognitif. Ceux-ci veulent savoir par exemple: à quelle date commencait l'époque Romantique? Pourquoi a-t-on appelé ça le Baroque? Dans quelle époque se trouvait Beethoven? etc. Alors, je fais un bref exposé de l'évolution historique de la musique. Nous voyons comment une époque

annonce l'autre par une réaction aux traits dominants de la précédente. Ensuite on écoute un court exemple musical de chaque époque en nommant un ou deux compositeurs de l'époque. Les oeuvres utilisées sont: Le "Canon" de J. Pachelbel, "Eine Kleine Nachtmusik" de W.A. Mozart, un extrait de "La Symphonie #6 op. 68" de L.V. Beethoven, "Eine Heldenleben" de R. Strauss, et "La Mer" de Debussy. Après, il y a un tour de classe pour avoir les réactions affectives de chacun à cette musique. Il s'agit de dire laquelle des oeuvres on aime le plus et pourquoi. Cette dernière étape semble être très importante pour les jeunes car ils peuvent exprimer leurs réactions sans avoir peur de se faire critiquer ou de faillir à un examen.

Les élèves en général ont aimé l'information et le fait de pouvoir échanger ensemble. Après un court test le lendemain, l'objectif de pouvoir nommer les époques semblait partiellement atteint. Il y a quelques jeunes qui ont des résultats très élevés (9/10) mais plusieurs se retrouvent dans la moyenne (6/10). Les autres objectifs cependant ont plus de succès car les élèves pouvaient s'exprimer et retenir plus longtemps le sentiment provoqué par les pièces donc les époques. Je ne prétendais pas dire qu'un compositeur pouvait déterminer l'essence de son époque mais qu'il pouvait au moins, pour mes élèves, la refléter avec une certaine exactitude.

D'après moi le niveau taxonomique est atteint car dans plusieurs cas les étudiants ont pris des notes et dans l'autre ils me demandent

d'autres informations. Par exemple, "Pouvez-vous me dire où je pourrais acheter ces disques?", "Pourriez-vous me dire combien de symphonies a écrit Beethoven?".

Quelques élèves ont trouvé l'exposé "platte" et sans intérêt.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #8

Objectifs

- L'élève pourra prendre conscience de ses sentiments après l'écoute de deux pièces de Ludvig Beethoven, "La Sonate du Printemps" pour violon et piano et le premier mouvement de la "5 [illegible]ymphonie"
- Apprécier l'importance de Beethoven comme compositeur dans le monde musical.
- Être capable de dégager les valeurs musicales qui font de ces oeuvres une étape très importante dans l'histoire musicale.
- Rendre l'élève capable de comparer une oeuvre du début de la vie de Beethoven avec une oeuvre plus tardive pour en ressortir les différences affectives.

Oeuvre/Instrument: Sonate du printemps pour violon et piano de Beethoven / Premier mouvement de la 5ième Symphonie

Niveau taxonomique (1.3 - 2.2) Réception / Attention Dirigée; Réponse / Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Informatons et expérience directe

Déroulement et Résultat

Je commence en posant la question "Qui a déjà entendu parler de Beethoven?" Presque tout le monde lève la main. Ensuite je poursuis en posant la question "Qui pourrait me donner une particularité de ce compositeur qui l'a rendu célèbre?" Un ou deux me disent qu'il était sourd. "Très bien". J'enchaine en demandant: "Combien parmi vous

savaient que Beethoven était sourd?" Quelques mains se lèvent. De là j'explique la vie de Beethoven dans son contexte historique et social. Après un bref exposé de sa vie (toujours en essayant d'impliquer le jeune affectivement dans l'histoire) nous écoutons la "Sonate au printemps" pour violon et piano. Cette pièce est un bon exemple de la musique que Beethoven a composée avant de devenir sourd. Ensuite, nous écoutons le premier mouvement de la cinquième symphonie. Après l'écoute, je demande aux élèves si il y avait un contraste entre les deux pièces. Ce contraste d'humeur suscite plusieurs remarques au niveau personnel: "Il a dû être faché. Il a dû être déprimé. Pourquoi les gens l'aimaient pas?" etc. Ensuite je dis, "Imaginez-vous devenir sourd. Essayez d'entendre toute une nouvelle pièce dans votre tête et ensuite l'écrire. Écoutons la musique dans l'obscurité totale pour mieux apprécier ce que Beethoven ressentait".

Je visais le niveau taxonomique 1.3 Réception / attention dirigée ou préférentielle, mais plusieurs élèves semblent avoir dépassé ce niveau. Il y a des indications, par des commentaires et de l'enthousiasme, que la simple notion de Réception ne peut traduire. Je crois que quelques élèves ont fait un saut au niveau 2.2 Réponses / Volonté de répondre. Par exemple ils veulent avoir le nom du chef d'orchestre sur le disque. Un jeune me dit que son père a ce genre de disque à la maison et que dorénavant il en écouterait plus souvent. La classe en général semble satisfait d'écouter cette musique et beaucoup d'élèves tappent du pied et bouge la tête au rythme.

Les élèves ont réalisé l'importance de Beethoven par leur rapprochement affectif au compositeur. Ils associent très bien l'oeuvre au jeune Beethoven et l'oeuvre du Beethoven après sa surdité. L'information et l'expérience directe à cette musique ont changé pour certains leurs attitudes envers la musique classique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE 69

Objectif

- L'élève ressentira des émotions et des sentiments de rapprochement et de camaraderie avec le jeune Mozart.

Oeuvre/Instrument: "Eine Kleine Nachmusik" de Mozart

Niveau taxonomique (2.2) Réponse / Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Dissonance / Informations / Expérience / L'apprentissage social

Déroulement et Résultat

La session débute par la question: "Qui était Mozart?". Une ou deux mains se lèvent mais les informations se limitent au fait que Mozart était un compositeur. J'ai alors commencé une brève biographie de Mozart en expliquant que cet homme fût probablement le plus célèbre compositeur de tous les temps. Évidement les jeunes ne me croyaient pas. C'est alors que je leur raconte que Mozart a commencé sa carrière de pianiste à quatre ans. De là, je donne beaucoup d'exemples de son génie et de sa popularité. J'ai mentionné le fait qu'il était mort en très bas âge. De plus, je répète souvent qu'il était très jeune quand il eu un succès.

Les jeunes ont beaucoup aimé entendre parler de ce jeune génie qui, comme eux, aimait la vie et voulait être populaire et avoir l'attention des adultes. Ils ont été ébahis par la beauté de son oeuvre et par son expertise à un si jeune âge. Avec un peu plus de

recherche de ma part, je crois que ce phénomène de rapprochement pourrait être une approche très valable afin de créer > la dissonance cognitive.

En effet, selon le questionnaire des opinions, les étudiants croyaient que la musique classique était une musique pour les "vieux" [illegible]. Le fait de souligner l'âge précoce auquel Mozart a commencé sa carrière de pianiste a créé un déséquilibre dans leurs croyances concernant la musique classique. D'autre part, Mozart pouvait, à cause de son jeune âge, devenir un modèle auquel les élèves pourraient s'identifier.

D'après les commentaires et les réactions des élèves, il me semble que pour eux Mozart et sa musique n'est plus aussi mystérieux et que Mozart est devenu un exemple que la musique classique est accessible à tous.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #10

Objectif

- Rendre l'étudiant capable d'exprimer ce qu'une oeuvre de musique [illegible] pour lui.

Oeuvre/Instrument: "Toccata et fugue" de J.S. Bach joué à l'orgue

Niveau taxonomique (2.1 et 2.2) Réponse / Assentiment - Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Apprentissage social / expérience directe

Déroulement et Résultat

Je commence cette session en leur parlant de la "Toccata et Fugue" de J.S. Bach. Je leur mentionne que j'ai entendu cette musique dernièrement et qu'elle a provoqué beaucoup d'images chez moi. Je leur suggère ensuite d'écouter cette musique et de voir si elle en fait de même pour eux. Ensuite, je leur demande d'exprimer leurs images et ce qu'ils ressentent à ce moment.

Les élèves ont beaucoup aimé cette démarche car ils pouvaient exprimer leurs émotions, leurs sentiments. Cette expérience a permis aux élèves de contribuer à des discussions et apporter des idées ou de l'information qui pouvaient aider les autres. Ils se sont pliés volontier à la tâche de faire des images et des symboles créés par la musique. Dans beaucoup de cas les opinions et le fait de participer activement étaient très importants.

On commence à voir une vraie volonté de répondre chez plusieurs étudiants. Ils y en a qui ne sont pas encore au niveau taxonomique visé mais ils ne sont non plus au premier niveau. C'est une session très positive.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #11

Objectifs

- Rendre l'étudiant capable d'avoir du plaisir à entendre ce genre de musique tel qu'exposé par leurs énoncés positifs et de joies.
- Se voir comme membre de la famille Moisan.

Oeuvre/Instrument: "Fantaisie Impromptu" de Chopin
Arrangé pour quatuor de clarinette

Niveau taxonomique (2.1 - 2.2) Réponse/Assentiment - Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Apprentissage social / Jeu de rôles

Déroulement et Résultat

Je commence la session en parlant de la clarinette et de son. Ensuite je parle de la famille Moisan à Montréal qui, sous la direction du père, avait formé un quatuor de clarinette. Ce quatuor était maintenant devenu très populaire. De plus, il jouait presque uniquement de la musique classique. Ensuite nous avons regardé une photo du groupe pour constater l'âge des joueurs. La photo se trouve sur la pochette du microsillion. On y trouve le quatuor faisant face à la caméra, le père d'un côté et les trois fils de l'autre. Il est très évident que le joueur de clarinette est très jeune (15-16 ans). Après avoir fait cette présentation initiale, je leur demande de s'imaginer comme un membre de cette famille et les sentiments et les émotions qu'ils (les élèves) pourraient vivre. Ensuite, sans plus de

commentaires de ma part, on écoute la "Fantaisie Impromptu" de Chopin joué par le quatuor de clarinette. Après on discute de la musique et comment ils se sont sentis en s'imaginant comme membre d'un tel groupe. Ils m'ont dit que la virtuosité des joueurs les ont bien épatées et qu'ils aimeraient ça faire partie d'un groupe comme ça. Pour les élèves déjà rendus au niveau 2.2 l'écoute était une action très agréable mais pour les autres (s'ils l'ont fait) de prendre une position opposés à la normale pouvait créer un déséquilibre.

Je crois qu'à ce moment durant l'année cet exercice est valable. Les jeunes s'identifient aux jeunes joueurs de musique classique. Cet aspect contre-attitudinal aide la formation d'une attitude positive dans certains cas et aide à l'encrer plus fermement dans d'autres. Les élèves ont visiblement changé envers la musique. Il n'y a plus de contestation et pour la grande majorité il semble y avoir plus d'intérêt pour la musique. Leurs comentaires, manifestement positifs, m'indiquent que leur attitude évolue.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #12

Objectifs

- Rendre l'étudiant conscient que la musique classique est encore valable comme musique.
- Rendre l'élève capable de nommer des oeuvres musicales classiques utilisées par des groupes populaires.

Oeuvre/Instrument: Écouter "Petite Suite" et "War City" de Triumph. Un extrait de "The Planets", "Mars" de Gustav Holst. "Partita en Do Mineur" joué par un groupe Rock "Exseption"

Niveau taxonomique (2.1) Réponse / Assentiment

Modèle d'intervention: Dissonance cognitive / Expérience / Information

Déroulement et Résultats

Voici un exposé en forme de dialogue de ce qui c'est passé (P = professeur, E = élèves).

On commence la journée par une question. (P) "Est-ce qu'il y en a qui n'aiment pas la musique classique"?

- (E) (Quelques mains se lèvent)
- (P) "Pourquoi"?
- (E) "C'est platte; pour des vieux; pas trippant".
- (P) "Écoutons une courte pièce" (Écoute de "Petite Suite" joué par Triumph, très "classique"). (Triumph est un groupe de rock très connu et populaire).

- (P) "Aimez-vous ça"?
- (E) "Oui un peu".
- (P) "Est-ce que c'était du classique"?
- (E) "Oui".
- (P) "Qui a composé cette pièce"?
- (E) "Nous ne le savons pas"!
- (P) "Triumph"!
- (E) "Impossible"!!
- (P) "Regardons la pochette".

(Beaucoup de dissonance cognitive est produite ici).

- (P) "Écoutons une autre pièce" (War City/Triumph, très rock).
- (P) "Aimez-vous ça"?
- (E) "Oui, beaucoup. Trippant, rock pété, etc".
- (P) "Pensez-vous que c'est du classique"?
- (E) "Non"!! (très catégorique).
- (P) "Écoutons le premier mouvement de Gustave Holst "Les Planets". Il s'intitule 'Mars, Bringer of War'".
- (P) "Aimez-vous ça"?
- (E) "Oui, beaucoup. C'était presque la même chose que Triumph sauf pour l'orchestre".
- (P) "Oui. Vous voyez que la musique classique est encore très bonne et peut inspirer les gens encore aujourd'hui".

Nous faisons la même chose pour le groupe Ekseption.

Le premier objectif est difficile à mesurer. Cependant, il semble y avoir quelques élèves qui ont eu des surprises. Seul le temps va indiquer l'influence de la dissonance.

Le deuxième objectif est facile à mesurer car c'est seulement de l'information. Cependant, les élèves me demandent s'il y en a encore des groupes rock qui se sont inspirés du classique. Je leur répond que oui en nommant quelques groupes (Genesis, Moody Blues et Emerson, Lake & Palmer). J'ai l'impression que les jeunes vont se procurer ces groupes et chercher sur les pochettes si les pièces sont inspirées de la musique classique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #13

Objectif

- L'étudiant pourra démontrer son intérêt et ses attitudes positives envers la musique classique en les comparant à celles des autres.

Oeuvre/Instrument: "Canon" de Pachelbel

Niveau taxonomique (2.1 - 2.2) Réponse / Assentiment - Satisfaction à répondre

Modèle d'intervention: Dissonance Cognitive / Expérience directe

Déroulement et Résultats

Je commence la journée en disant que nous étions pour discuter d'une pièce déjà entendue, que nous le ferions en petit groupe de huit. Alors on se sépare en groupes (avec directives de ma part) et on écoute la pièce (Canon de Pachelbel joué par le Canadian Brass). Après nous discutons à partir des thèmes proposés: 1) comment je me sens envers cette musique; 2) comment cette musique m'affecte; 3) si j'aime cette musique et pourquoi. Je leur demande d'essayer de ne pas y avoir de réactions négatives ou agressives. Chaque personnne a son tour.

Cette expérience a été bien acceuillie par les élèves. Mais ils ne pouvaient pas accomplir beaucoup à cause du manque d'animateur dans chaque groupe. Il y a eu un manque de temps et c'était probablement trop leur demander après une journée de classe vers la fin de l'année. Il y a eu beaucoup de perte de temps. Les jeunes ne savaient pas quoi dire. Ils ne voulaient pas se dévoiler. Le professeur ne pouvait pas

animer tout les quatre groupes en même temps. C'était une expérience intéressante mais sans beaucoup de résultats.

Évidement les jeunes n'ont pas eu la chance d'atteindre un niveau de discussion pour permettre de la dissonance cognitive. Ce que je visais était une confrontation d'idées pro et anti-musique classique avec des arguments connexes. À cause du manque de temps et d'habitude de travailler en petits groupes, les jeunes n'ont eu que l'expérience directe avec la musique et n'ont pas avancé (au reculé) sur l'échelle taxonomique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #14

Objectifs

- L'élève pourra mieux exprimer ses opinions et ses attitudes envers la musique classique.
- L'élève pourra comparer ses opinions et ses attitudes à celles qu'il a exprimées au début de l'année.

Oeuvre/Instrument: Questionnaire d'opinions et le questionnaire de tendances comportementales envers la musique classique

Niveau taxonomique (2.2) Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Information

Déroulement et Résultats

Au début du cours je dis aux élèves que je veux voir s'ils ont changé d'attitude envers la musique classique cette année. Pour ce faire je leur propose de répondre aux mêmes questionnaires qu'au début de l'année, c'est-à-dire le questionnaire d'opinions et le questionnaire de tendances comportementales. J'ajoute que ces questionnaires seront ramassés et que par une comparaison de leur réponses, je pourrai voir s'ils ont changé d'attitudes ou non. Je spécifie encore une fois, que ces tests ne seront pas comptabilisés avec leurs notes et j'ajoute que, pour me faire plaisir, ils devraient répondre d'après leurs véritables sentiments. J'indique qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Je procède en passant les questionnaires comme au début de l'année, un après l'autre. Ensuite les jeunes répondent aux questionnaires d'opinions et me le remettent. Ensuite ils répondent au questionnaire sur les tendances comportementales, et comme pour le précédent, le complètent sans consigne de temps. Ceci terminé et avec le questionnaire en main, on se met à discuter de la comparaison de leurs réponses du début de l'année avec ceux de la fin de l'année.

Le résultat est assez remarquable. Les élèves me répondent qu'ils ont, en général, amélioré leurs attitudes envers la musique classique. Il y a des jeunes qui admettent ouvertement avoir changé d'opinions. Je crois qu'ils ont maintenant une volonté claire de répondre à la musique classique.

UNITÉ D'APPRENTISSAGE #15

Objectifs

- L'élève pourra exprimer ses émotions envers la musique classique.
- L'élève pourra donner ses opinions sur la méthode utilisée cette année pour l'introduire à la musique classique.

Oeuvre/Instrument: "MSAP" de Chalmers

Niveau taxonomique: (2.2) Volonté de répondre

Modèle d'intervention: Information / Expérience directe

Déroulement et Résultats

Je demande aux étudiants de répondre aussi honnêtement que possible au "Music Style Attitude Profile" de Chalmers sans essayer de me faire plaisir. Je souligne que c'est leurs impressions qui sont importantes.

Durant l'écoute de la bande de Chalmers, il y a eu encore des rires et des expressions d'incompréhension face à la musique expérimentale mais en général, ils semblent plus sûrs de leurs attitudes. Il y en a qui admettent ouvertement avoir changé un peu leur attitude envers la musique classique. D'autre ne sont pas si aventureux. Il y en a qui ont avancé sur le continuum, d'autre qui n'ont pas pu dépasser le niveau 1.3 Attention dirigée ou préférentielle du stade de Réception.

À ce moment de l'année les élèves ont fait un grand pas dans la possibilité de s'exprimer affectivement concernant la musique

classique. Ils n'ont plus peur de cette musique et ils réalisent qu'il y a de la musique classique qu'il aiment, malgré eux!

Cependant, ils réalisent aussi qu'ils commencent à former des préférences même pour la musique classique et que ce sont ces préférences qui les motivent. Dans le questionnaire de Chalmers (MSAP) il y a sûrement des extraits qui ne sont pas dans leur nouveau schème de référence comme la musique classique, en général, ne l'était pas au début de l'année. C'est pour ces raisons que nous avons, d'après la taxonomie, des niveaux plus élevés pour certains élèves et moins hauts pour d'autres. De plus, nous avons atteint les objectifs de l'unité d'apprentissage. Maintenant les jeunes, possèdent un plus grand répertoire de sentiments qu'ils peuvent reconnaître chez eux et donc dans la musique. De cette façon ils peuvent ainsi la critiquer plus honnêtement. Ils sont devenus des auditeurs plus éveillés et plus avertis.

Concernant l'objectif deux de l'unité les élèves en général semblaient satisfaits. De la méthode, ils disaient que je ne les avaient pas brusqués en aucun temps et qu'ils se sentaient libres d'éprouver les sentiments tels que perçus. Ce que j'ai remarqué aussi était la façon décontractée qu'ils avaient en cette fin d'année de partager leurs opinions sur un sujet qui pouvait devenir assez personnel. Cette facilité d'expression est dûe, en partie, à l'atmosphère de découverte et de respect de l'autre qui est devenu naturel durant mes sessions de musique. Cette ambiance s'est généralisée à tout mes cours, mais plus particulièrement au sessions sur la musique classique.

Chapitre VIII

Analyse statistique des résultats

Cette section concernant l'analyse statistique des résultats se divise en trois étapes: premièrement, une description de la méthode utilisée, deuxièmement, une analyse sommaire des résultats des quatre mesures et troisièmement une conclusion probable découlant des analyses statistiques.

Cette analyse cependant n'est pas la raison d'être de la recherche. Elle a été faite seulement pour me donner un autre outil pour déterminer s'il y a eu dans ma classe un changement d'attitude envers la musique classique.

8.1 MÉTHODE

La méthode qui a été utilisée pour analyser les questionnaires et pour en tirer des résultats est le "Statistical Package for the Social Science" (SPSS). Ce progiciel a été conçu dans le but de fournir aux chercheurs en sciences sociales une banque de procédures d'analyses statistiques.

Pour le questionnaire de Chalmers (MSAP) ainsi que pour les questionnaires sur les opinions et sur les tendances comportementales, je voulais savoir s'il y avait eu une différence, à quel degré et si c'était significatif entre le pré-test et le post-test. Dans le cas de l'inventaire des sentiments, je voulais vérifier s'il y avait eu une augmentation des sentiments positifs entre les différentes interventions et inversement s'il y avait une diminution des sentiments négatifs.

5.2 MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE

Ce questionnaire a été créé pour mesurer les attitudes des élèves à l'égard de la musique "classique". Il consiste en cinquante extraits tirés du répertoire classique enregistré sur bande audio, lesquels se regroupent en cinq catégories (10 extraits par catégorie): Baroque, Classique, Romantique, Début 20ième, Expérimental. L'élève indique par écrit son degré d'attitude sur une échelle de sept (7) points utilisant "J'aime - J'aime pas" comme choix extrêmes. On trouvera à l'appendice D, le score moyen de chaque étudiant pour chaque catégorie au pré-test et au post-test.

Avant d'analyser les résultats proprement dit du Music Style Attitude Profile de Chalmers (1978), il faut d'abord vérifier si le test présente un degré d'homogénéité interne suffisant. Afin de comparer les résultats obtenus avec ceux de Chalmers (1978), une analyse de type "split-half", en séparant les items pairs et impairs a été effectuée sur chacune des échelles du pré-test. Le tableau 1 présente les résultats obtenus dans la présente recherche et ceux obtenus par Chalmers (1978). Il est clair, à la lecture de ces données, que les résultats obtenus se comparent avantageusement à ceux obtenus par Chalmers (1978) et que chaque échelle fait preuve d'une homogénéité interne très élevée. Les coefficients alpha de Cronbach (voir tableau 1) confirment aussi cette affirmation puisque tous les coefficients alpha sont au-dessus de .87. De plus, les corrélations corrigées entre l'item et le score global à l'échelle se sont aussi

5.2 MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE

Ce questionnaire a été créé pour mesurer les attitudes des élèves à l'égard de la musique "classique". Il consiste en cinquante extraits tirés du répertoire classique enregistré sur bande audio, lesquels se regroupent en cinq catégories (10 extraits par catégorie): Baroque, Classique, Romantique, Début 20ième, Expérimental. L'élève indique par écrit son degré d'attitude sur une échelle de sept (7) points utilisant "J'aime - J'aime pas" comme choix extrêmes. On trouvera à l'appendice D, le score moyen de chaque étudiant pour chaque catégorie au pré-test et au post-test.

Avant d'analyser les résultats proprement dit du Music Style Attitude Profile de Chalmers (1978), il faut d'abord vérifier si le test présente un degré d'homogénéité interne suffisant. Afin de comparer les résultats obtenus avec ceux de Chalmers (1978), une analyse de type "split-half", en séparant les items pairs et impairs a été effectuée sur chacune des échelles du pré-test. Le tableau I présente les résultats obtenus dans la présente recherche et ceux obtenus par Chalmers (1978). Il est clair, à la lecture de ces données, que les résultats obtenus se comparent avantageusement à ceux obtenus par Chalmers (1978) et que chaque échelle fait preuve d'une homogénéité interne très élevée. Les coefficients alpha de Cronbach (voir tableau I) confirment aussi cette affirmation puisque tous les coefficients alpha sont au-dessus de .87. De plus, les corrélations corrigées entre l'item et le score global à l'échelle se sont aussi

Tableau I

Music Style Attitute Profile. Moyenne et écart-type pour chaque échelle au pré-test et au post-test. Le coefficient de Spearman-Brown et le alpha de Cronbach pour le pré-test (Les coefficients de Spearman-Brown obtenus par Chalmers, 1978 sont donnés entre parenthèses). Différence entre les moyennes du pré-test et du post-test et t de student.

	Échelles				
	Baroque	Classique	Romantique	Début 20ième	Expérimental
PRE-TEST					
Spearman-Brown	.95	.97	.94	.91	.96
(Spearman-Brown Chalmers, 1978)	(.79)	(.77)	(.62)	(.85)	(.91)
Alpha	.95	.96	.93	.87	.94
Moyenne	4.31	4.09	3.45	3.66	2.53
Écart-type	1.49	1.59	1.37	1.10	1.45
POST-TEST					
Moyenne	5.10	4.84	4.77	3.86	2.16
Écart-type	1.34	1.43	1.11	0.87	1.37
DIFFÉRENCE					
entre Pré et Post-test	0.79	0.76	0.82	0.40	-0.07
t de Student	5.1**	4.7**	5.6**	2.3*	0.49
Degré de liberté	48	47	48	48	48

* $p < .05$
** $p < .001$

avérées très acceptables. Pour l'échelle Baroque, les coefficients varient de .70 à .88 pour l'échelle Classique, de .68 à .90, pour l'échelle Romantique, de .45 à .84, pour l'échelle Début 20ième, de .54 à .73, et enfin, pour l'échelle Expérimental, de .56 à .83.

Au pré-test, les moyennes obtenues par échelle (voir tableau 1) montrent que les étudiants ont des préférences qui vont en diminuant au fur et à mesure que le style se rapproche du style contemporain. Cette tendance est aussi vraie pour les moyennes obtenues au post-test. Avec une échelle de points variant de 1 à 7, les scores médians proches de 4 peuvent être interprétés comme des points de transition ni négatifs, ni positifs, alors que les scores en-dessous de 4 indiquent une attitude négative, et ceux au-dessus de 4 indiquent une attitude positive. La différence entre les moyennes du pré-test et du post-test indique s'il y a eu des changements dans l'attitude des étudiants entre le début et la fin de l'année. En ce qui concerne les extraits de type "Baroque", les élèves sont passés d'une attitude faiblement positive (4.31) à une attitude assez positive (5.10; t=5.1, p .001). En ce concerne les extraits de la période "Classique", les élèves qui faisaient montre d'une attitude indifférente (4.09) en début d'année, avaient une attitude significativement plus positive (4.84; t=4.7, p .001) à la fin de l'année. Quant à la musique de type "Romantique", les étudiants sont passés d'une attitude indifférente (3.95) à une attitude significativement plus positive (4.77; t=5.6, p .001). En ce qui concerne la musique plus moderne, du "Début 20ième siècle", l'attitude des élèves a significativement évolué au cours de

l'année ($t=2.3$, $p<.05$), mais elle est demeurée tout de même du côté négatif. Elle est passée de 3.46 à 3.86. Enfin, en ce qui concerne la musique dite "Expérimentale", l'attitude des étudiants n'a pas significativement changé ($t=0.49$, $p > .05$), demeurant pratiquement la même au début (2.53) et à la fin (2.46) de l'année. Ce dernier résultat n'est pas surprenant puisqu'aucune pièce musicale au cours de l'intervention, n'appartenait au type dit "expérimental". De plus, les difficultés inhérentes à une telle musique font qu'il est presqu'impossible à des nouveaux venus dans ce domaine de pouvoir l'apprécier uniquement après quelques mois d'apprentissage.

En conclusion, les résultats obtenus avec le Music Style Attitude Profile montrent que l'objectif de changer l'attitude des étudiants à l'égard de la musique classique a été atteint en ce qui concerne les styles "baroque", "classique", "romantique" et "début 20ième siècle". Au début de l'année, les étudiants avaient une attitude indifférente ou négative, confirmant ainsi mes observateurs préliminaires. Cependant, après une année d'intervention, l'attitude des étudiants envers la musique classique s'est avérée significativement plus positive, s'étant déplacée de presqu'un point sur trois des cinq échelles du test.

8.3 QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

Ce questionnaire, conçu spécialement pour cette recherche-action, est un inventaire d'opinions envers la musique classique comportant 16 questions. L'élève doit répondre sur une échelle en 5 points allant de

"1) tout à fait d'accord" à "5) tout à fait en désaccord". Un score de 1 est accordé à la réponse correspondant à une attitude négative envers la musique classique et un score de 5 points à la réponse correspondant à une attitude positive. Pour les questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14 et 15, le score de 5 points est accordé à la réponse "1) tout à fait d'accord" alors que pour les autres questions, le score de 5 points est accordé à la réponse "5) tout à fait en désaccord".

Comme pour le test précédent, il faut d'abord vérifier si le questionnaire présente un degré d'homogénéité interne suffisant. L'analyse de la corrélation entre chaque item et le score global indique que quatre questions présentent une relation négative; ce sont les questions 10, 12, 15 et 16. De plus le coefficient alpha de Cronbach n'est que de .47, ce qui est faible pour un questionnaire. Après avoir éliminé ces quatre questions et refait une nouvelle analyse de la corrélation entre chaque item et le score global, seule la question 11 présente une corrélation négative et le coefficient alpha augmente à .65, ce qui est plus acceptable.

Une nouvelle analyse sans les questions 10, 11, 12, 15 et 16 élimine entièrement toutes les corrélations négatives et le coefficient alpha de Cronbach augmente à .67. Les corrélations item-score global sont les suivants pour chaque questions: 1=.47; 2=.28; 3=.60; 4=.56; 5=.34; 6=.34; 7=.20; 8=.37; 9=.22; 13=.25; 14=.09. Ces corrélations ne sont pas dans l'ensemble très fortes; cependant comme le coefficient de Spearman-Brown, basé sur une séparation des items pairs-impairs,

présente une valeur intéressante (.82), l'homogénéité du questionnaire est jugée satisfaisante pour la présente analyse. Cependant, il mériterait d'être amélioré.

On trouvera à l'appendice D le score moyen de chaque étudiant à l'ensemble du questionnaire réduit à 11 questions, pour le pré-test et pour le post-test. Le score moyen au pré-test, c'est-à-dire au début de l'année, est de 3.63 (S=.454) et au post-test, à la fin de l'année, il est de 3.83 (S=.433). Ces scores moyens sont calculés sur 54 élèves qui étaient présents aux deux moments où le questionnaire a été passé. La différence (.20) entre les deux moyennes est significative (t_{53}=3.25,p=.002) et va dans le sens attendu. L'attitude des élèves est devenue plus positive en ce que leurs opinions ont significativement changé vers un score plus élevé.

Si le changement observé correspond à une amélioration, il devrait exister une corrélation positive entre le score moyen au questionnaire d'opinions et celui aux échelles du Music Style Attitude Profile. Le tableau 2 présente ces corrélations (r de Pearson) ainsi que le nombre d'élèves présents lors des deux tests. Les résultats montrent que, tel qu'attendu, il y a effectivement une corrélation positive significative entre le score moyen des quatre premières échelles du Music Style Attitude Profile et le score moyen au questionnaire d'opinions. Cette relation tient aussi pour le score moyen global du MSAP. Cependant, la corrélation n'est pas significative pour l'échelle "Expérimentale" qui, de toute façon, n'avait montré aucune amélioration entre le pré-test et le post-test.

Tableau 2

Corrélation (r de Pearson) entre le score moyen aux cinq échelles du Music Style Attitude Profile et le score moyen au Questionnaire d'opinions au pré-test et au post-test, le nombre d'élèves (N) et le niveau de signification (p).

	PRÉ-TEST				POST-TEST		
	r	N	p		r	N	p
	Questionnaire d'opinions						Questionnaire d'opinions
Baroque	.48	59	.001	Baroque	.32	52	.020
Classique	.45	58	.001	Classique	.36	52	.008
Romantique	.47	59	.001	Romantique	.36	52	.008
Début 20ième	.25	59	.001	Début 20ième	.28	52	.044
Expérimental	-.10	59	.437	Expérimental	-.04	52	.797
Score global	.42	58	.001	Score global	.38	52	.006

Comme les corrélations ne sont pas parfaites, on peut conclure que les deux tests mesurent aussi des éléments différents de la réalité. Ces résultats confirment donc l'amélioration de l'attitude au niveau de sa dimension cognitive et l'intérêt d'inclure ce genre de questionnaire dans les mesures du changement d'attitude envers la musique classique.

6.4 QUESTIONNAIRE SUR LES TENDANCES COMPORTEMENTALES

Ce questionnaire a pour but de mesurer l'aspect "tendances comportementales" de l'attitude envers la musique classique. Il comporte treize énoncés auxquels l'étudiant doit réagir en indiquant la

situation. Encore ici, un score de 1 est accordé à la réponse correspondant à une attitude négative et un score de 5 à la réponse signifiant une attitude positive. Pour les questions 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, le score de 5 points est accordé à la réponse "a)" tandis que pour les autres questions, le score 5 est assigné à la réponse "e)".

En ce qui concerne le degré d'homogénéité interne du questionnaire, celui-ci semble satisfaisant puisque d'une part, les corrélations entre chaque item et le score global au questionnaire varient entre +.41 et +.82 et d'autre part, le coefficient alpha de Gronbach est de .90 et le coefficient de Spearman-Brown, basé sur une séparation des items pairs-impairs (split-half), présente une valeur de .92.

On trouvera à l'appendice D le score moyen de chaque étudiant pour l'ensemble du questionnaire au pré-test et au post-test. En ce qui concerne les scores moyens, celui du pré-test est de 2.46 (S=.761) et celui du post-test de 2.62 (S=.503). Seulement 44 étudiants sur l'ensemble ont répondu lors des deux administrations du questionnaire. La différence (0.16) entre les deux moyennes, bien que dans le sens attendu, n'est pas significative (t_{43}=1.64, p=.109). L'attitude des étudiants, en ce qui concerne la dimension "tendances comportementales", n'est pas, en moyenne, devenue significativement plus positive.

Pour vérifier si le questionnaire sur les tendances comportementales mesure véritablement l'attitude envers la musique classique, la corrélation entre le score moyen au questionnaire et celui à chacune des échelles du Music Style Attitude Profile a été

Tableau 3

Corrélation (r de Pearson) entre le score moyen aux cinq échelles du Music Style Attitude Profile et le score moyen au Questionnaire sur les tendances comportementales au pré-test et au post-test, le nombre d'élèves (N) et le niveau de signification (p).

	PRÉ-TEST				POST-TEST		
	r	N	P		r	N	P
	Questionnaire sur les tendances comportementales				Questionnaire sur les tendances comportementales		
Baroque	.48	52	.001	Baroque	.45	48	.001
Classique	.49	52	.001	Classique	.45	48	.001
Romantique	.51	52	.001	Romantique	.49	48	.001
Début 20	.40	52	.004	Début 20	.38	48	.008
Expérimental	-.04	52	.786	Expérimental	.08	48	.561
Score global	.51	51	.001	Score global	.55	48	.001

calculée pour le pré-test et le post-test. Le tableau 3 présente ces corrélations (r de Pearson) ainsi que le nombre d'étudiants et le niveau de signification. Tel qu'attendu, les corrélations pour le score global comme pour les quatre premières échelles sont positives et significatives, au pré-test comme au post-test. Seule l'échelle "Expérimentale" ne presente aucune relation significative. Comme pour le questionnaire d'opinions, le questionnaire sur les tendances comportementales mesure l'attitude envers la musique classique mais aussi un aspect différent de la dimension effective mesurée par le MSAP.

On peut se demander si les deux questionnaires celui sur les opinions et celui sur les tendances comportementales, sont aussi en relation. Théoriquement, ils devraient l'être sans toutefois corréler parfaitement. Les résultats indiquent effectivement qu'au début de l'année, les scores moyens du questionnaire d'opinions et du questionnaire sur les tendances comportementales présentent une corrélation positive, significative de .46 ($p<.001$) pour 54 étudiants et qu'en fin d'année, cette corrélation est de .55 ($p<.001$) pour 49 étudiants. On peut donc supposer que les trois instruments mesurent une dimension commune ainsi que des éléments différents de l'attitude à l'égard de la musique classique.

8.5 L'INVENTAIRE DES SENTIMENTS

Cet instrument consiste en une feuille avec quarante-six adjectifs indiquant des sentiments: vingt-trois (23) positifs et vingt-trois (23) négatifs. Cet inventaire était distribué au début de l'unité d'apprentissage à chaque élève. Ensuite en écoutant l'oeuvre choisie l'élève cochait les adjectifs qui semblaient traduire ses sentiments envers la musique.

Je supposais que le nombre de sentiments positifs augmenterait et que le nombre de sentiments négatifs diminuerait au cours de l'année si l'attitude envers la musique classique devenait plus positive. Au lieu d'être utilisé au début et à la fin de l'année uniquement, comme dans

le cas des trois autres instruments de mesure, l'inventaire des sentiments avait pour but de sonder l'attitude des étudiants de façon plus continuelle.

L'inventaire des sentiments n'a pu être utilisé toutes les fois avec les deux groupes d'étudiants. Avec le premier groupe, il a été appliqué six fois alors qu'avec le second, il n'a été appliqué que trois fois seulement, c'est-à-dire la première, la quatrième et la cinquième fois. Comme cet état de fait rend l'analyse des résultats impossible sur le groupe entier, il a fallu effectuer deux analyses distinctes, une pour le premier groupe d'étudiants, l'autre pour le second. On trouvera à l'appendice D le nombre de sentiments positifs et négatifs que chaque étudiants a coché lors de l'audition des diverses oeuvres et ce, pour chacun des deux groupes.

Pour vérifier l'évolution du nombre de sentiments d'une audition à l'autre, le nombre moyen de sentiments positifs et négatifs a été calculé pour chacune des auditions. Le tableau 4 présente l'ensemble de ces scores moyens avec leur écart-type correspondant. L'analyse de l'évolution des scores moyens pour chacun des groupes d'étudiants fait ressortir l'absence d'une tendance linéaire, aussi bien pour les sentiments positifs que pour les sentiments négatifs.

Même en l'absence de tendance linéaire, on aurait pu s'attendre à ce que le rapport entre le nombre de sentiments positif et négatifs s'inverse au cours de l'année, passant de plus de sentiments négatifs à un plus grand nombre de sentiments positifs. Or les résultats montrent que le nombre de sentiments positifs est toujours plus élevé que le

Tableau 4

Inventaire des sentiments. Nombre moyen (M) de sentiments positifs et de sentiments négatifs, écart-type (S) et nombre d'étudiants (N) par groupe lors de l'audition de six oeuvres différentes.

Audition		GROUPE 1 (N=24) Sentiments positifs	GROUPE 1 (N=24) Sentiments négatifs	GROUPE 2 (N=29) Sentiments positifs	GROUPE 2 (N=29) Sentiments négatifs
1	M:	9.83	2.08	7.90	4.89
	S:	5.69	2.22	4.03	3.73
2	M:	7.71	3.42	--	--
	S:	5.38	2.50	--	--
3	M:	8.42	2.38	--	--
	S:	4.99	2.22	--	--
4	M:	10.50	1.63	8.41	4.72
	S:	4.53	1.84	4.67	3.61
5	M:	7.67	3.29	5.79	7.24
	S:	4.94	3.14	5.07	3.54
6	M:	9.92	1.88	--	--
	S:	4.66	2.33	--	--

nombre de sentiments négatifs sauf à l'audition 5 pour le groupe 2. La comparaison de chacune des paires de moyennes à l'aide du test t de Student indique que toutes les différences sont significatives ($p<.01$) sauf celle de l'audition 5 du groupe 2 ($p>.05$). Il semble donc en définitive, que les étudiants aient réagi davantage à l'oeuvre individuelle entendue plutôt qu'au genre qu'elle représente, c'est-à-dire, la musique classique.

Si cette affirmation est vraie, on devrait s'attendre à ce qu'il y ait très peu ou pas de relation entre les scores aux trois premiers tests utilisés et le score moyen global (la somme des scores moyens de toutes les auditions) à l'inventaire des sentiments. Le tableau 5 présente les corrélations de Pearson obtenues pour les deux groupes de sujets. Il apparaît, à la lecture de ce tableau, que seulement trois corrélations sont significatives au niveau des sentiments positifs et une seule au niveau des sentiments négatifs sur l'ensemble des seize corrélations. Aucune régularité ne semble émerger des résultats du tableau. La constance au niveau du groupe 1 de la corrélation entre le score moyen des sentiments positifs et les trois post-test ne se répète nullement dans le groupe 2. Si l'on pousse l'analyse au niveau des corrélations individuelles entre le score moyen de chaque échelle à chaque audition et les score moyen aux différents tests (résultats non reproduits), le nombre de corrélations significatives obtenu est minime et aucune régularité n'en ressort. Tout compte fait, le nombre de sentiments, positifs comme négatifs, ne semble pas être un bon indicateur de l'attitude générale des étudiants envers la musique classique.

Tableau 5

Corrélations (r de Pearson) entre le score moyen global à l'inventaire des sentiments et le score moyen au Music Style Attitude Profile, au questionnaire d'opinions et au questionnaire sur les tendances comportementales aux pré-test et post-test.
(N=nombre d'étudiants; p=niveau de probabilité)

		Inventaire des sentiments			
		Groupe 1		Groupe 2	
Autres Tests		Sentiments positifs	Sentiments négatifs	Sentiments positifs	Sentiments négatifs
Music Style Attitude Profile					
Pré-test	r=	-.11	-.15	.37	.34
	N=	22	22	27	27
	p=	.614	.516	.058	.081
Post-test	r=	.53	-.13	-.00	.29
	N=	22	22	24	24
	p=	.011	.570	.982	.167
Questionnaire d'opinions					
Pré-test	r=	-.17	-.31	.06	-.01
	N=	24	24	27	27
	p=	.432	.135	.764	.968
Post-test	r=	.47	.17	.12	.13
	N=	23	23	24	24
	p=	.037	.428	.564	.549
Questionnaire sur les tendances comportementales					
Pré-test	r=	-.05	-.20	.04	.39
	N=	21	21	25	25
	p=	.841	.375	.848	.048
Post-test	r=	.61	.39	-.00	.27
	N=	22	22	22	22
	p=	.003	.681	.995	.231

4.6 CONCLUSIONS DES ANALYSES STATISTIQUES

Que pouvons-nous conclure de tous ces chiffres?

Dans le cas du "Music Styles Attitude Profile" (MSAP)et du questionnaire sur les opinions, la conclusion est claire. Les élèves ont significativement amélioré leur attitude envers la musique classique. Ceci démontre que les jeunes avaient au début de l'année, en moyenne, une attitude quelque peu négative et, qu'après les interventions ils ont progressé au niveau des dimensions affective et cognitive de l'attitude.

Dans le cas du questionnaire sur les tendances comportementales les résultats sont moins clairs. Il semble que les tendances n'ont pas changé beaucoup. En ce qui concerne l'inventaire des sentiments, le nombre de sentiments positifs comme celui des sentiments négatifs ne démontrent pas non plus une évolution constante du début à la fin de l'année. Les résultats indiquent plutôt qu'il y a eu des unités d'apprentissage où les oeuvres ont été plus marquantes que d'autres. C'est le cas particulièrement des unités d'apprentissage un, cinq (audition 5) et sept (audition 6) en ce qui concerne les adjectifs positifs.

Cette technique servait souvent de catalyseur des sentiments et a pu être un miroir inexact des sentiments personels. L'élève aurait pu aussi bien indiquer ses sentiments plutôt que

ceux qu'il entendait dans la pièce (sans les partager). Cet outil pourrait être très efficace avec un plus grand contrôle. Par exemple, l'étudiant pourrait expliquer pourquoi il s'est senti de telle ou telle façon ou le professeur pourrait exprimer les sentiments que lui-même a ressentis et les comparer avec ceux des élèves.

Chapitre IX

Au-delà des statistiques

Le système humain étant flexible et évolutif, il sera peut-être important de commenter sur les expériences vécues auprès des mêmes élèves l'année suivante.

Les résultats statistiques semblent nous indiquer qu'il y avait une tendance chez mes élèves à une amélioration de leur attitude envers la musique classique. L'année suivant celle de mon intervention, j'ai eu la chance d'avoir en Secondaire IV plusieurs des élèves auprès desquels j'étais intervenu l'année précédente à titre expérimental au niveau des attitudes envers la musique classique. Rappelons que les élèves du Secondaire IV doivent subir un examen commun-certifiable. Ils ont des unités qui leur permettent de graduer du secondaire et qui sont données seulement à ceux qui répondent aux exigences du programme. Le programme comporte le langage musical, l'apprentissage d'un instrument et l'analyse et l'appréciation de sept oeuvres classiques.

D'après l'analyse statistique, les élèves avaient cheminé sur le continuum affectif et, d'après mes observations, ils étaient maintenant entre 2.1 - Assentiment et 2.3 - Satisfaction à répondre de la taxonomie de Krathwohl et al. (1970).

J'ai débuté l'année immédiatement en faisant écouter une des oeuvres au programme, "Concerto pour flûte et harpe" de W.A. Mozart. C'était une très belle expérience! Les jeunes ont écouté avec attention et semblaient très heureux d'entendre cette musique très

classique. Je n'avais jamais vu cette réaction au cours des années précédentes, lorsque je présentais ce type d'oeuvre au début de l'année en Secondaire IV. Mon intervention durant l'année précédente semble donc avoir porté des fruits non seulement à court terme, mais aussi à long terme.

Dès le début de l'année, j'ai choisi des pièces classiques aussi bien pour étudier que pour jouer en classe et en para-scolaire. En Secondaire IV, les élèves ne montrèrent aucun signe de contestation. Par contre en Secondaire V, là où les élèves n'avaient pas fait l'objet d'interventions particulières l'année précédente, ceux-ci manifestèrent beaucoup de mécontentement à l'égard de la musique classique. Cette attitude a persisté jusqu'en octobre où ils ont réalisé qu'ils étaient minoritaires à être contre la musique classique. À ce moment, ils se sont ralliés aux élèves de Secondaire IV et nous avons réalisé une année très positive en terme de musique classique.

Vers le mois de janvier, nous avions un bon répertoire de pièces classiques et les jeunes semblaient aimer les jouer. Au mois de mars il y a eu des jeunes qui ont commencé à vouloir faire de la musique en solo au piano tandis que d'autres voulaient faire de la musique de chambre en plus de jouer dans l'Harmonie. À ce moment, l'attitude des élèves dans l'Harmonie était très pro-musique classique. Nous avons joué notre concert final dans lequel la moitié de la programmation comportait de la musique classique. Ceci constitue, pour cette polyvalente un précédent puisque traditionnellement la programmation

des concerts de fin d'année ne comprenait qu'une très faible part de musique classique. Nous avons aussi participé à trois festivals de musique pour lesquels le critère de participation était l'exécution de musique classique.

Finalement, deux autres événements (qui ne se sont jamais produits auparavant) indiquent le degré important de changement des attitudes des élèves envers la musique classique.

D'abord, nous avons été invités à donner un concert dans une église, concert qui comportait exclusivement de la musique classique. Ce fût pour moi la réalisation d'un rêve que je caressais depuis longtemps.

Deuxièmement, deux semaines après le concert nous participions au Festival des Harmonies du Québec à Sherbrooke. Auparavant, durant les voyages en autobus, les élèves avaient tendance à écouter de la musique rock et quelques fois, leur propre concert. Mais ces concerts n'incluaient toujours que de la musique populaire. Cette fois encore, les élèves ont écouté leur musique populaire mais, et ceci est nouveau, durant tout le voyage on pouvait aussi entendre leur concert de musique classique enregistré à l'église. Ceci constitue pour moi une preuve irréfutable du changement d'attitude qui a eu lieu dans mon milieu.

Chapitre X

Résumé et conclusion

Cette recherche-action a suivi le processus de résolution de problème proposé par Brassard (1977). Cette méthode a permis un contact initial avec la problématique. Ensuite par une analyse du bilan et du souhaitable, l'écart existant a pû être discerné. De là, les solutions possibles ont été avancées pour aboutir à un choix d'actions praticables. Finalement, l'intégration et l'opérationnalisation de l'action ont été retenues, suivies de l'expérience et du rapport de cette action. Le but de cette recherche-action est de trouver et d'appliquer des moyens pour changer les attitudes des élèves de Secondaire III envers la musique classique. L'atteinte d'un tel but permettrait de rendre les élèves plus flexibles en matière de choix, plus capables d'apprécier les valeurs esthétiques de la musique classique et plus aptes à étudier les oeuvres imposées par le Ministère de l'éducation en Secondaire IV et V. Deux approches théoriques ont servi de cadre théorique à cette recherche-action. La première, concernant les attitudes, considérait celles-ci comme étant constituées d'une structure dynamique et cohérente de trois composantes, la cognitive, l'affective et la comportementale, et supposait que tout changement d'attitude devait passer par un déséquilibre temporaire au sein de cette structure. La seconde approche touchait aux préférences esthétiques et aux liens qu'elles entretiennent avec certaines caractéristiques des oeuvres d'art (les variables collatives) et l'expérience passée de l'auditeur.

La méthodologie choisie impliquait la création à l'aide du modèle de planification de Gerhard (1977) de quinze unités d'apprentissage comportant chacune l'utilisation de différentes techniques pour changer les attitudes: la dissonance cognitive, le modeling, l'information, l'expérience directe et le conditionnement classique.

Afin de vérifier s'il y a eu un changement d'attitude, cinq moyens ont été utilisés: la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl et al. (1970) comme référence pour l'évaluation au sein de chacune des unités d'apprentissage, le "Music Style Attitude Profile (MSAP)", un questionnaire d'opinions, un questionnaire des tendances comportementales et un inventaire de sentiments.

En plus d'une observation personnelle du comportement des élèves durant l'année de l'intervention et durant l'année suivante, une analyse statistique a été utilisée pour déterminer la nature et le degré du changement d'attitude. Dans l'ensemble, l'intervention a eu des effets marqués. Deux des instruments utilisés ont permis de constater entre le début et la fin de l'année scolaire, une amélioration significative de l'attitude des élèves envers la musique classique, et ce particulièrement au niveau des composantes affectives et cognitives. L'observation personnelle, basée sur la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl et al. (1970), a aussi permis de remarquer une évolution constante, et même parfois rapide, chez plusieurs élèves. L'observation du comportement des mêmes élèves en Secondaire IV (c'est-à-dire au cours de l'année suivant l'intervention) a confirmé l'influence à long terme des interventions faites en Secondaire III.

Quelques pistes de recherches futures qui se dégagent de ce travail sont la poursuite et l'analyse des unités d'apprentissage. En créant d'autres unités avec cette méthode le professeur-chercheur pourrait dégager d'autres moyens pour changer les attitudes. Une autre piste est l'utilisation de la taxonomie de Krathwohl (1970) avec une grille d'observation et une échelle de mesure plus développée.

Le phénomène esthétique en musique est trop souvent annexé à la fin des études d'esthétique du domaine visuel. Une recherche plus approfondie de l'effet de la musique sur l'auditeur serait d'un apport très positif et important.

Finalement, l'élaboration d'une classification des oeuvres musicales aptes à produire un effet positif chez les débutants avec la documentation pertinente et des cadres théoriques bien développés pourrait être une piste de recherche-action très pratique et très appréciée.

Appendice A

Unités d'apprentissage

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PSYCHOMOTRICE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04 9 Sept.			1.1
Affectif	L'élève pourra discuter de ses émotions envers des musiques classiques	Observation Association	- Faire entendre une variété de musique classique afin de susciter des émotions et des sentiments. - En utilisant le test de Chalmers on détermine les attitudes envers cette musique et on ouvre les possibilités au niveau taxonomique. - On utilise le test de Chalmers, diffusé par synthèse de sons.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
J'ai passé le test de Chalmers. En essayant de créer une atmosphère propice, j'ai mentionné assez fortement que les résultats du test ne faisait pas partie de leur évaluation de l'année et que les résultats, quoique disponible pour eux, étaient strictement confidentiels. Nous avons écouté le test et remasser les questionnaires. Discussion sur ce que nous venons de faire.	- Ce test est pour nous comprendre vos sentiments envers la musique classique (M.C.). - Nommez le sorte de musique qui vous a plu. - Décrivez vos sentiments. - Comment vous sentez vous envers cette musique? - Quand vous ressentez des sentiments envers cette musique étes-vous heureux? triste? calme? agacé?	- Les jeunes étaient très intéressés de faire un test qui ne les évaluait pas. - Ils répondaient volontier et honnêtement. - Ils ont ri quand la musique avant-gardiste jouait au début mais vers la fin écoutaient plus attentivement mais avec des expressions faciales de dégoût ou de non-compréhension. - Ils avaient beaucoup de questions à propos de la musique contemporaine. De plus, ils exprimaient déjà leurs sentiments à haute voix.	suir test de Chalmers. D'après moi je n'ai pas encore atteint le niveau 1.1 de la taxonomie. À refaire.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ FONCTIONNELLE	STRATÉGIES, MÉTHODES, MATÉRIELS, MÉDIA	Niveau taxonomique
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04 19 Sept. - 9 Oct.			1.1
Affectif	L'élève sera capable de mieux exprimer ses opinions et ses tendances comportementales envers la musique classique.	Observation	- Passé deux questionnaires à des temps différents: - 1 Questionnaire d'opinions - 1 Questionnaire sur les tendances comportementales.	

ENREGISTREMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Amener les jeunes de la valeur du tout et de leur nature. - Passer les questionnaires. - Discuter du tout.	- Vous avez de plus en plus des sentiments envers cette musique. Je vous savoir ce que vous en pensez.	- Les jeunes aiment ce genre d'activité. Ils apprennent beaucoup sans s'en rendre compte. - Très enthousiastes, beaucoup de dialogues sur les opinions d'une autres et émerveillés des résultats.	Voir les tests.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROFESSORALE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	S. Gilbert Polyvalente Nicholas-Gatineau 550-08 19 Oct.			1.1
Affectif	- L'élève pourra discuter de ses émotions envers la musique classique. - L'élève pourra comparer les émotions suscitées par la version originale de l'oeuvre et les manifestations modernes.	Association Comparaison	- Faire entendre une oeuvre de R. Strauss "Also Sprach Zarathustra" et la comparer à des versions plus modernes: - Bob James - Mantovani - Déodato - Écoute active. - Discours.	

[illegible]	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	[illegible]
- J'ai présenté "Zarathustra" dans sa version originale. Ensuite j'ai fait jouer les pièces plus modernes. - Discussion de groupe.	- Essayer de voir les similitudes des deux. - Expliquer ce que vous aimez des deux. - Quand vous écoutez la version originale et la moderne, que ressentez-vous? Comparez les deux.	- Les jeunes ont aimé les versions modernes. - Ils n'aimaient pas autant l'originale. - Ils ne demandaient pourquoi je leur avaient exposé l'originale.	- ? [illegible]. - Cette tactique présente trop d'ambiguïté à l'égard de confirmer mes attitudes originales.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PSYCHOMOTRICE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04			1.2 1.3
Affectif	- L'élève pourra discuter de ses émotions envers la musique classique. - L'élève pourra comparer ses émotions avec celles des différents facteurs impliqués. - L'élève pourra associer ses sentiments envers la guerre et la description offerte par la musique.	Observation: Association: Interprétation: Comparaison:	- Nommer les sentiments à l'intérieur de l'oeuvre de Tchaïkovski "L'ouverture, 1812". - Faire entendre l'ouverture avec des commentaires préliminaires sur l'histoire, mais surtout des sentiments et émotions que ressentaient Tchaïkovski, les soldats, le Czar, le peuple Russe, Napoléon, envers l'invasion française. - Visionnement d'un film live sur l'invasion pendant l'écoute de la musique. - Commentaires du professeur pendant la musique.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- J'ai commencé la journée en parlant de la révolution française. Ensuite que Napoléon avait envahi la Russie et avait été jusqu'à Moscou. Ensuite le retour pénible et la victoire des Russes. - Écoute de la musique. - Écoute de la musique une seconde fois plus le film fixe et commentaires du professeur.	- Pensez à Tchaikovski qui n'[illegible] pas cette oeuvre et l'avait [illegible] seulement pour faire plaisir à quelqu'un. Enregistrez vos sentiments pendant la pièce. - Comment vous sentez-vous envers la musique et les émotions qu'elle véhicule? - Comparez vos sentiments de l'oeuvre à ceux de ton voisin. - Comparez vos sentiments avec les différentes acteurs de l'événement: Napoléon, le peuple Russe, les soldats, etc. - Vous dites que vous n'aimez pas la musique classique mais vous aimez cette oeuvre. C'est considéré de la musique classique.	- Les jeunes ont bien aimé cette oeuvre. - Ils aimaient empatiser avec les différents acteurs. - Ils ont été mis en situation de dissonance cognitive. - Je crois que pour les autres pièces la feuille de sentiments sera fort appréciée.	- On veut en écouter d'autre musique "tripante". - On peut-tu amener nos disques? - Qui était Beethoven?

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROFESSIONNELLE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIEL, TEMPS	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
Professeur École Groupe	G. Gilbert Polyvalente Nicholas-Gatineau 530-04/05			1-2
Affectif	- L'élève pourra exprimer ses sentiments envers la musique. - L'élève pourra exprimer la signification qu'à cette musique pour lui/elle.	Association Interprétation Classification	- Écouter le Boléro de Ravel. - Répondre à l'inventaire des sentiments - L'écoute est fait par un système de son de grande qualité. - Éteindre les lumières et faire brûler des chandelles pour créer une petite atmosphère (très efficace).	

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- Au début du cours je dis aux jeunes que nous allions entendre une oeuvre qui n'est pas trop ordinaire. Cette oeuvre a été créée pour répondre à un défi à l'auteur. "Est-ce possible de faire une oeuvre complète, de longue durée avec seulement deux thèmes? - Nous avons ensuite éteint les lumières et avons écouté l'oeuvre à la lueur des chandelles. Ensuite nous en avons discuté.	- Imaginez de vous imaginer le sentiment de l'auteur. Quelle sorte de musique en est sortie? Comment vous sentez-vous après avoir entendu l'oeuvre? - J'aime beaucoup cette oeuvre. Quand j'étais jeune, c'est une des pièces qui m'a plus impressionnée.	Nos élèves ont trouvé ça bizarre qu'une pièce classique pouvait être fait à partir d'un défi. Ils ont tous parti à rire quand on a éteint les lumières mais se sont très bien adapté au nouvel environnement. Ce genre de changement est très positif pour les jeunes. Ça les affecte beaucoup et ils sont plus prêts à essayer des nouveautés.	Les jeunes ont beaucoup aimé cette pièce. Ils ont "trippé". Je crois que nous avons dépassé, pour certain, le niveau taxonomique 1.2 et ils sont au niveau 2.2. Il y a beaucoup de verbalisation positif et les jeunes se disent que M. Ravel a bien gagné son pari. D'autre ne disent qu'ils ne pensaient pas qu'il y avait de la musique classique comme ça. Le "A" est difficile à déterminer à ce point-ci.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PSYCHOMOTRICE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Richelieu-Lotbinière 350-04/05			1.2
Affectif	- Que l'élève soit capable de voir la différence entre une musique classique et une musique inspirée de formes classiques. - L'élève sera capable de classifier ses émotions en les comparant aux autres.	Comparer Association Classification	- Écouter la pièce sans commentaire du professeur. - Écrire ses sentiments sur la feuille, compare ses émotions à celles des autres (qui le veulent).	

[illegible]	[illegible] COMMENTAIRES	[illegible]	[illegible]
J'ai passé la feuille d'adjectifs sans commentaire. Nous avons écouté la pièce. Ensuite après ma directive nous avons comparé nos réponses. Ensuite je leur ai demandé si c'était de la musique classique. Ils m'ont dit que oui. Nous avons ré-écouté la pièce et cette fois en pensant à d'autre musique classique. Je leur ai ensuite expliqué la différence entre la musique qu'ils venaient d'entendre et la musique classique et j'ai utilisé un peu la théorie de la dissonance cognitive.	(Est-ce qu'on a entendu de la musique classique? Ré-écoutons cette musique. Je n'étais pas de la musique classique mais du jazz. (D.C.) Ensuite je leur ai expliqué la différence et qu'elle était les choses semblables entre le jazz et la M.C. (musique classique).	Les jeunes ne sont, en général, bien attaché à la tâche - ils écoutaient sans trop de bruit. Il me semble que cette musique n'est pas aussi populaire que les autres pièces. Il y en a qui sont visiblement surpris d'entendre qui a joué la pièce. Il y en d'autres qui sont rêveurs, songeurs. Le class commence à me donner des signes qu'elle est remplie d'individus qui réagissent différemment et à des moments différents.	[illegible]
			- Difficile à discerner. - Très mixtes et inégal. - Certainement aimant ça, d'autre non. - Les objectifs sont atteints mais il n'y a pas [illegible] au niveau du groupe. Pour certain ce point est très enrichissant.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PRÉCÉDENTE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	D. Hébert Polyvalente Nicolas-Gatineau 330-04			1.3 2.1
Affectif Cognitif	- L'élève sera capable de nommer les époques de la musique avec les dates approximatives; plus ou moins 20 ans.	Observation	- Exposé magistral des époques avec musique et exemples de compositeurs majeurs de chacune. - Prise de note et écoute active sera l'activité majeure ainsi que la verbalisation après l'exposé de ses sentiments provoqués par la musique.	
	- L'élève sera capable de dire ce qu'il ressent quand on lui indique une époque, c'est-à-dire Baroque = organisation, structure; Romantique = émotion vive.	Classification		
	- L'élève pourra nommer un compositeur majeur par époque.			
	- L'élève pourra comparer ses sentiments envers la musique d'une époque avec ceux du professeur et de ses pairs.	Comparaison		

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	ÉVALUATION
- Cours magistral au tableau et à l'appareil de sono. - Questions et réponses après. - Énoncer mes émotions et sentiments envers la musique.	Exposé magistral.	- Ce genre de cours semble nécessaire à ce moment-ci car il y a des élèves qui progressent sur le continuum taxonomique et d'autres qui ont besoin plus d'informations notionnelles. L'aspect affectif n'est pas délaissé cependant car on compare vraiment nos sentiments. - Toujours garder en tête notre but ultime: une meilleure connaissance de nos sentiments, émotions, attitudes envers la musique et non seulement les aspects cognitifs.	- Certains élèves aiment beaucoup voir l'ensemble et pouvoir comparer les différents genre de musique, d'autres ne veulent "rien savoir". - À repenser.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROCÉDURALE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-404/05			1.3 (2.2)
Affectif	- L'élève pourra discerner ses sentiments après l'écoute de la pièce. - Apprécier l'importance de l'auteur dans le monde musical. - Être capable de dégager les valeurs musicales qui font de cette oeuvre une étape très importante dans l'histoire musicale. - Rendre l'élève capable de comparer l'oeuvre du début de la vie de Beethoven avec une oeuvre plus mature pour en ressortir les différences affectives.	Observation Identification Comparaison	- Exposer brièvement la vie de Beethoven en stressant les aspects affectifs: sa grande virtuosité et joie de vivre au début, suivi par sa surdité et ses problèmes et déceptions plus tard. - Écouter une diaporama sur la vie de Beethoven et une explication de la surdité au printemps pour violon et piano. - Fermer les lumières sans chandelles pour essayer de mieux comprendre la perte d'un sens.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Exposé la vie de Beethoven et contexte historique. - Écouter diaporama de la sonate du printemps (début de sa vie musicale). - Écouter 5ième Symphonie, 1er Mouvement et un peu du Deuxième.	- Beethoven était un jeune comme vous. Il avait une belle vie. Il était très populaire. - Mais sa surdité l'isola des gens. Imaginez-vous de devenir sourd. Essayez d'entendre toute une oeuvre dans la tête et ensuite l'écrire sur portée. - Écoutons la musique dans l'obscurité totale pour mieux apprécier ce que Beethoven ressentait.	Le fait de parler de la vie affective de Beethoven semble avoir rapproché certains élèves à son art et de permettre de mieux apprécier la musique.	- Je visais 1.5 mais pour quelques élèves nous avons atteint un niveau de 2.3 très clair. Ils veulent avoir le nom du disque, "mon père a des disques comme ça à la maison, je crois que je vais les écouter". - "Comment peut-on savoir si on améliore nos attitudes?" - Les jeunes écoutent attentivement en tapant du pied et en faisant grouiller la tête. - La classe en général écoute.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PRÉFÉRABLE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	D. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-0A/05			2.2
Affectif	L'élève rencontre des émotions et des sentiments de rapprochement et de camaraderie avec le jeune Mozart.	Association Comparaison	Examiner la vie de Mozart en citant beaucoup le fait qu'il était un compositeur et un virtuose quand il avait 5 ou 6 ans. Étudier ses oeuvres jusqu'à l'âge de 14-15 ans. Étudier une oeuvre de cette époque.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Biographie de Mozart. - Oeuvre. - Questions.	- Mozart à six ans jouait très bien le piano, le clavecin, le violon. - En même temps il a écrit des menuets, à 8 ans sa première symphonie, son premier oratoire à 11 ans et son premier opéra à 12 ans. - Une fois il a écouté une messe par un grand compositeur et le soir même il l'a tout retranscrit de mémoire. - Il composait durant des "party".	- Les jeunes sont estomaqués. Ils ne peuvent pas croire que cet enfant peut faire tout ceci. - Beaucoup de questions.	- Beaucoup d'intérêt pour un compositeur classique. C'était du génie. Ils ont été favorablement impressionnés. - Très positif.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PRÉREQUISE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicolas-Gatineau 330-04/05			2.3
Affectif	- Rendre l'étudiant capable de prendre plaisir d'écouter de la musique classique. - Aimer la musique classique. - Aimer la musique classique en exprimant ce que veut dire pour lui/elle cette musique.	Association Interprétation	Écouter la musique (Toccata et Fugue pour orgue) 3.5. 0mCh.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Expliquer que cette musique est remplie d'images pour la plupart des gens. - Écouter la musique sans commentaires. - Ensuite demander aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent ou les images ou messages qui ressortent.	Cette musique a toujours été pour moi, remplie d'images. J'aimerais savoir si elle en a produit chez toi et de les décrire.	Les élèves ont beaucoup aimé faire cet exercice.	- Beaucoup d'élèves écoutent la pièce. - Beaucoup d'images sont produites et il y a un atmosphère de découverte et de respect pour la vision des autres. Plusieurs veulent parler. Il y en a qui n'ont jamais dit un mot qui parlent. C'est très positif et on part le sourire aux lèvres fredonnant le thème et écoutant la musique.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROFESSIONNELLE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicolas-Gatineau 330-04			2.3
Affectif	- Aimer la musique classique. - Éprouver une satisfaction à écouter la musique classique. - Rendre l'étudiant capable d'avoir du plaisir à entendre ce genre de musique tel qu'exposé par leur énoncé positif et de joie.	Association Observation Formule créatrice	- Expliquer que le Quatuor de Clarinette est composé des membres de la même famille. - Écouter la musique. - Penser que vous faites partie de la famille Moineau.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Expliquer que le quatuor Moisan est composé des membres de la même famille. Demander de se voir comme joueur de ce quatuor. - Écouter la musique. - Feedback.	Ils sont dirigés par le père et ils sont tous très jeunes (photo) Essayer de vous voir comme membre de ce quatuor.	Les jeunes ont été impressionnés par la virtuosité du joueur et ils ont bien aimé se voir à sa place. Je crois que c'est bon car ils se sont associés à un joueur de musique classique. Pour ceux qui aiment déjà la musique classique, ce n'était que très agréable mais pour les autres ils ont dû adopter une position opposée à la normale (transfert) (jeux contre-attitudinal).	- Je crois qu'à ce moment de l'année cet exercice est très valable. Les élèves ont quelqu'un de jeune qui joue cette musique, ils ont dû adopter la position d'un joueur de musique classique et ils ont dû le faire pendant au moins 5 minutes. - Je vois qu'il y a un changement définitif chez quelques uns des élèves.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROCÉDURALE	STRATÉGIES, ACTIVITÉES, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04			2.1
Affectif	- Rendre l'élève conscient que la musique classique est encore valable comme musique. - Rendre l'élève capable de nommer des oeuvres musicales utilisées par des groupes populaires.	Classification Association Généralisation	- Diriger les élèves qui ne sont pas encore convaincus de la valeur de la musique classique vers une réalisation soudaine de sa valeur. - Écouter des disques de rock inspiré par la musique classique. - Exception - Triangle - Décadafo	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Écoutons une autre pièce. - War City, Triumph, très rock. - Aimez-vous ça? - Oui, beaucoup. - Pensez-vous que c'est classique? - Non! - Écoutons la première partie de la musique de "The Planets", Holst, Mars. - "C'est presque la même chose sauf pour l'orchestre." - "Oui. Vous voyez que la musique classique est très bonne et peut être très trippante."	- Est-ce qu'il y en a encore qui n'aiment pas la musique classique? (Quelques mains). Pourquoi? - C'est plotte, des vieux, pas trippant. - Écoutons une petite pièce - Triumph petite suite très "classique". - Aimez-vous ça? - Oui, un peu. - Est-ce que c'est classique. - Oui. - Qui pensez-vous l'a composé? - Nous ne le savons pas. - Triumph. - Impossible. - Je leur montre la pochette.	- Même chose pour l'exception. - Les jeunes sont fascinés.	Sans savoir si la discussion va créer un changement permanent je crois que cette exercice est valable de temps en temps.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PROCÉDURALE	STRATÉGIES, ACTIVITÉES, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04/05			3.1
Affectif	L'étudiant pourra démontrer son intérêt et attitude positif envers la musique classique par une meilleure compréhension de ses émotions envers ce stimulus en les comparant avec celles des autres.	Comparaison Association Analyse Conceptualisation (?)	- Explique qu'en petit groupe nous étions pour discuter de nos sentiments envers une pièce de musique. - Canon de Pachelbel joué par le Canadian Brass.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Séparer la classe en 4 groupes de huit: expliquer que nous étions pour écouter une pièce de musique ensuite que nous étions pour en discuter au niveau affectif. Voici les thèmes à discuter: - Comment je me sens envers ceci. - Comme cette musique m'affecte. - Si j'aime cette musique et pourquoi? - Il ne devrait pas y avoir de réaction négative ou agressive envers les autres. - Chaque personne à son tour.		Cette expérience a été bien accueillie par les jeunes. Mais ils ne pouvaient pas faire beaucoup de progrès par manque d'expérience. Il y a eu un manque de temps et c'est peut être trop leur demander après une journée de classe, vers la fin de l'année. Ça pourrait être un outil très utile mais il faudrait plus de temps pour conceptualiser et pour implanter.	- Beaucoup de perte de temps. - Les jeunes ne savent pas quoi dire. - Ils ont peur de se dévoiler. - Le professeur ne peut pas être à chaque groupe tout le temps. - À refaire.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PSYCHOMOTRICE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04			
Affectif	- L'élève aura mieux exprimer ses opinions et ses attitudes envers la musique classique. - L'élève pourra comparer ses opinions et ses attitudes à celles du début de l'année.	Observation Comparaison	- Répondre à deux questionnaires: - 1 questionnaire sur les tendances comportementales - 1 questionnaire d'opinions.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	RÉSULTATS
- Réaffirmer le fait de la confidentialité du questionnaire et que ce test sera utilisé pour mes études. - Répondre aux questionnaires. - Discuter des questions.	Vous avez fait des efforts remarquables pour écouter la musique classique. J'aimerais savoir si vous avez changé d'opinions ou d'attitude. En comparant les deux questionnaires, ceux du début de l'année et ceux-ci, je serais plus en mesure de le voir.	Ils sont très habitués à cette procédure et ils ne font pas cas. Ils aimeraient eux aussi savoir s'il y a eu changement.	Voir les questionnaires et l'analyse.

CONTENU	OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	HABILETÉ PRÉCÉDENTALE	STRATÉGIES, ACTIVITÉS, MATÉRIELS, MÉDIA	NIVEAU TAXONOMIQUE
Professeur École Groupe	B. Hébert Polyvalente Nicholas-Gatineau 330-04/05			
Affectif	- L'élève pourra exprimer ses émotions envers la musique classique. - L'élève pourra donner ses opinions sur la méthode utilisée cette année pour l'introduire à la musique classique.	Observation Association	- Faire entendre une variété de musique classique. - En utilisant le test de Thalmers.	

DÉROULEMENT	MES COMMENTAIRES	OBSERVATIONS	REMARQUES
- Audition de la bobine. - Et répondre au questionnaire. - Discussion de la méthode.	- C'est la dernière fois que nous écouterons de la musique cette année. Répondez honnêtement au questionnaire. - Remerciement pour leur participation.	- Les jeunes sont habitués à ce genre d'activité et il n'y a pas trop de temps perdu. Ils répondent aux questions, ils rient aux mêmes endroits qu'au début de l'année; ils sont émerveillés par les sortes de musique et n'aiment pas encore la musique contemporaine. - Ils sont très sûrs de leurs sentiments envers les sortes de musique classique. - Ils y en a qui admettent avoir changé d'attitudes, d'autres disent qu'ils sont contents d'avoir pu comprendre cette musique mais qu'ils préfèrent le pop.	- Test de Chalmers. - Certains sont à des niveaux très élevés de la taxonomie (5.3), d'autres n'ont jamais avancé plus loin que 1.2.

Appendice B

Catégories et sous-catégories de
la taxonomie des objectifs pédagogiques affectifs

de Krathwohl et al. (1970)

1. Réception (présence)

   1.1 Conscience
   1.2 Volonté de recevoir
   1.3 Attention dirigée ou préférentielle

2. Réponse

   2.1 Assentiment
   2.2 Volonté de répondre
   2.3 Satisfaction à répondre

3. Valorisation

   3.1 Acceptation d'une valeur
   3.2 Préférence pour une valeur
   3.3 Engagement

4. Organisation

   4.1 Conceptualisation d'une valeur
   4.2 Organisation d'un système de valeur

5. Caractérisation par une valeur ou un système de valeur

   5.1 Disposition généralisée
   5.2 Caractérisation

Appendice C

Questionnaires

1. MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE
2. QUESTIONNAIRE D'OPINIONS
3. QUESTIONNAIRE DES TENDANCES COMPORTEMENTALES
4. INVENTAIRE DES SENTIMENTS

Appendice C

Questionnaires

1. MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE
2. QUESTIONNAIRE D'OPINIONS
3. QUESTIONNAIRE DES TENDANCES COMPORTEMENTALES
4. INVENTAIRE DES SENTIMENTS

MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE DE CHALMERS

No.	Compositeur	Composition	Measure	Style
1a	J.S.Bach	Concerto for Two Harpsichords in C minor. Allegro.	1 - 8	Baroque
1b	Mozart	Piano Concerto in E flat, K482. Allegro.	1 - 10	Classical
1c	Hindemith	Sinfonia Serena. Finale.	314 - 322	Early c20th
1d	Penderecki	Threnody for Victims of Hiroshima	47 - 54	Experimental
1e	Schubert	Symphony in D, No. 1. Allegro vivace.	1 - 11	Romantic
2a	Berlioz	Waverley Overture.	59 - 68	Romantic
2b	Monteverdi	Vespers of 1610.	1 - 9	Baroque
2c	Stravinsky	Concerto in D. Toccata	57 - 65	Early C20th
2d	Haydn	Symphony in D, No. 70. Vivace con brio.	1 - 12	Classical
2e	Stockhausen	Kontra-Punkte.	18 - 24	Experimental
3a	Prokofief	Symphony in E flat minor, No. 6. Presto.	291 - 298	Early C20th
3b	Messiaen	Chronochromie. Antistrophe II.	54 - 61	Experimental
3c	C.P.E. Bach	Trio for Flute, Violin & Harpsichord. Vivace.	98 - 110	Classical
3d	A.Scarlatti	Sinfonia in D minor, No. 5. Andante con moto.	1 - 8	Baroque
3e	R.Strauss	Festival Prelude for Organ & Orchestra. Op. 61.	23 - 31	Romantic
4a	Schaeffer	Le Voile D'Orphee.	72 - 78	Experimental
4b	J.S.Bach	Concerto for Violin & Oboe in D minor. Allegro.	1 - 10	Baroque
4c	Mozart	Impressario Overture.	1 - 9	Classical
4d	Bizet	Symphony in C. Allegro vivace.	1 - 10	Romantic
4e	Ives	Hallowe'en.	61 - 69	Early C20th
5a	Pergolesi	Concertino in G major. Allergro.	1 - 8	Baroque
5b	Haydn	Symphony in C, No. 33. Vivace.	1 - 9	Classical
5c	Milhaud	Le Carnival d'Aix. Caviella.	1 - 14	Early c20th
5d	Cage	Williams Mix.	1st-29th second	Experimental
5e	Schumann	Symphony in C, No. 2. Allegro molto vivace.	1 - 7	Romantic

MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE DE CHALMERS (suite)

No.	Compositeur	Composition	Measure	Style
6a	J.S.Bach	Cantata No. 206.	1 - 11	Baroque
6b	Mendelssohn	"Reformation" Symphony in D major, Allegro vivace	17 - 26	Romantic
6c	Honegger	Prelude "La Tempete."	40 - 47	Early c20th
6d	C.P.E.Bach	Concerto in D major for Orchestra.	1 - 7	Classical
6e	Pousseur	Rimes pour Differente Sources Sonores.	87 - 94	Experimental
7a	R.Strauss	Interlude from Die Frau ohne Schatten	62 - 70	Romantic
7b	Mozart	Symphony in E flat, No. 39, K543. Allegro.	1 - 8	Classical
7c	Purcell	Sonata for Trumpet & Strings. Maestoso.	1 - 10	Baroque
7d	Schaeffer	Étude aux Chemins de Feu	3.02th-3.21st min	Experimental
7e	Hindemith	Symphonic Dances, No. 2. Lebhaft.	74 - 82	Early C20th
8a	Cimarosa	Concerto for Two Flutes & Orchestra	1 - 7	Baroque
8b	Piston	Symphony No. 4. Energetico.	84 - 90	Early C20th
8c	Berlioz	Le Corsaire Overture.	100 - 107	Romantic
8d	Mozart	Symphony in G, K444. Allegro. con spirito.	1 - 7	Classical
8e	Russel	Tiempo de Son	Complete	Experimental
9a	Borodin	Symphony in E flat, No. 1. Scherzo.	1 - 11	Romantic
9b	Haydn	Symphony in B, No. 46. Vivace.	1 - 9	Classical
9c	Berio	Differences.	35 - 41	Experimental
9d	Vivaldi	Concerto for Piccolo in C, No. 4. Allegro molto.	1 - 8	Baroque
9e	Bartok	Dance Suite. Finale.	102 - 110	Early C20th
10a	Schoenberg	Suite op. 29. Gigue	72 - 79	Early C20th
10b	Lully	Ballet Suite no. 14. "La Marcia."	12 - 20	Baroque
10c	Webern	Five Movements for String Orchestra. First Movement.	16 - 25	Experimental
10d	Bizet	Patrie Dance.	4 - 12	Romantic
10e	Haydn	Symphony in B flat, No. 85. Presto	1 - 7	Classical

ECOLE SECONDAIRE NICOLAS GATINEAU

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

MUSIC STYLE ATTITUDE PROFILE

de R.A. CHALMERS

1. Vous entendrez un court passage d'oeuvres instrumentales. Exprimez votre degré de préférence en encerclant, pour chaque exemple, un numéro sur l'échelle gradué de 1 à 7.

2. Les extraits se suivent en succession rapide. Votre première impression seulement est importante, donc faites votre décision rapidement et n'essayez pas de comparer les pièces.

3. Maintenant, tournez la page.

AIME PAS — AIME

1. A. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

B. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

C. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

D. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

E. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

2. A. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

B. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

C. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

D. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

E. 1 extrêmement | 2 modérément | 3 moyennement | 4 neutre | 5 moyennement | 6 modérément | 7 extrêmement

AIME PAS						AIME

3\. A.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

B.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

C.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

D.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

E.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

4\. A.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

B.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

C.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

D.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

E.

1	2	3	4	5	6	7
extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement

AIME PAS — AIME

		1	2	3	4	5	6	7
		extrêmement	modérément	moyennement	neutre	moyennement	modérément	extrêmement
5.	A.							
	B.							
	C.							
	D.							
	E.							
6.	A.							
	B.							
	C.							
	D.							
	E.							

AIME PAS — AIME

7. A. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

B. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

C. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

D. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

E. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

8. A. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

B. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

C. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

D. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

E. 1 2 3 4 5 6 7
extrêmement modérément moyennement neutre moyennement modérément extrêmement

AIME PAS — AIME

9. A. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

B. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

C. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

D. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

E. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

10. A. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

B. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

C. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

D. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

E. 1 extrêmement — 2 modérément — 3 moyennement — 4 neutre — 5 moyennement — 6 modérément — 7 extrêmement

ECOLE SECONDAIRE NICOLAS GATINEAU

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

Ce questionnaire sera utilisé afin de mieux comprendre vos opinions envers la musique classique. Aucune évaluation en point sera attribuée à vos réponses et les résultats seront absolument confidentiels entre vous et le professeur.

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

4. La musique classique est paisible, elle calme.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

5. La musique classique est agréable donc très structurée.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

5. La connaissance de la musique classique donne une culture.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

6. Cette musique est sérieuse et doucit les moeurs.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

8. La musique classique est une musique pour les vieux.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

9. La musique classique est platte.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

10. La musique classique est écoutée par des gens sensibles et éveillés.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

11. Il faut être vieux pour écrire de la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

12. Bach, Mozart et Beethoven étaient les vedettes de la musique dans leur temps.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord

13. La musique classique parle à l'esprit et au coeur.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

14. Pour mieux connaître le son des différents instruments de musique, il faut écouter de la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord

15. Il est nécessaire d'avoir fait des études en musique pour apprécier de la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

16. Les meilleurs compositeurs écrivent seulement la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

13. La musique classique appelle à l'esprit et au coeur.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

14. Pour mieux connaître le son des différents instruments de musique, il faut écouter de la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord

15. Il est nécessaire d'avoir fait des études en musique pour apprécier de la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

16. Les meilleurs compositeurs écrivent seulement la musique classique.

1. tout à fait d'accord.
2. d'accord.
3. sans avis.
4. en désaccord.
5. tout à fait en désaccord.

ECOLE SECONDAIRE NICOLAS GATINEAU

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

(TENDANCES COMPORTEMENTALES)

Ce questionnaire sera utilisé afin de mieux comprendre vos attitudes envers la musique classique. Aucune évaluation en point sera attribuée à vos réponses et les résultats seront absolument confidentiels entre vous et le professeur.

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

ECOLE SECONDAIRE NICOLAS GATINEAU

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

(TENDANCES COMPORTEMENTALES)

Ce questionnaire sera utilisé afin de mieux comprendre vos attitudes envers la musique classique. Aucune évaluation en point sera attribuée à vos réponses et les résultats seront absolument confidentiels entre vous et le professeur.

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

1. Quand vous écoutez la musique à la radio, écoutez-vous de la musique classique?

a) toujours.
b) souvent.
c) à l'occasion.
d) rarement.
e) jamais.

2. Si vous le pouviez, assisteriez-vous à un concert de musique classique?

a) 11 à 12 fois par année.
b) 7 à 10 fois par année.
c) 3 à 6 fois par année.
d) 1 à 2 fois par année.
e) jamais.

3. Plus tard au C.E.G.E.P., prendriez-vous des cours en musique classique?

a) oui.
b) s'il y a de la place à mon horaire.
c) peut-être.
d) si je dois prendre un cours pour combler mon horaire.
e) non.

4. En lisant le journal vous remarquez un article traitant de la musique classique. Immédiatement vous vous arrêtez et le lisez.

a) toujours.
b) souvent.
c) à l'occasion.
d) rarement.
e) jamais.

5. Quand je tourne le bouton de réglage de ma radio et que j'entends de la musique classique je ne peux m'empêcher de m'arrêter pour écouter ne serait-ce qu'un court moment.

a) absolument pas d'accord.
b) pas d'accord.
c) sans opinion.
d) d'accord.
e) absolument d'accord.

6. Quand vous lisez, écoutez-vous la musique classique?

a) toujours.
b) souvent.
c) à l'occasion.
d) rarement.
e) jamais.

7. Indiquez si vous êtes d'accord avec la phrase suivante: J'achète des disques classiques:

a) non.
b) oui.

8. Si vous deveniez musicien(ne) vous joueriez seulement de la musique classique.

a) absolument.
b) fort probablement.
c) peut-être.
d) ce serait peu probable.
e) absolument pas.

9. Indiquez votre degré d'accord. Quand vous écoutez de la musique classique vous vous sentez détendu(e).

a) absolument pas d'accord.
b) pas d'accord.
c) sans opinion.
d) d'accord.
e) absolument d'accord.

10. Parlez-vous de la musique classique avec vos amis?

a) toujours.
b) souvent.
c) des fois.
d) rarement.
e) jamais.

11. Si vous aviez de l'argent, est-ce que vous vous achèteriez un abonnement à une série de cinq concerts de musique classique au Centre Nationnal des Arts?

a) oui.
b) peut-être.
c) non

12. J'encourage mes amis à jouer de la musique classique.

a) absolument pas d'accord.
b) pas d'accord.
c) sans opinion.
d) d'accord.
e) absolument d'accord.

13. Quand vous pratiquez votre instrument, utilisez-vous des études de musique classique?

a) oui.
b) des fois.
c) non.

ECOLE SECONDAIRE NICOLAS GATINEAU

En écoutant l'oeuvre choisie, cochez (✓) tous les adjectifs qui traduisent le mieux les sentiments que vous ressentez.

touché	_____	incommodé	_____
ému	_____	gai	_____
moche	_____	tracassé	_____
défensif	_____	tranquille	_____
agressif	_____	etouffé	_____
séduit	_____	frustré	_____
angoissé	_____	poigné	_____
charmé	_____	tendu	_____
résistant	_____	déchiré	_____
hostile	_____	déçu	_____
heureux	_____	désintéressé	_____
indifférent	_____	intéressé	_____
triste	_____	agacé	_____
bien	_____	écrasé	_____
nerveux	_____	déprimé	_____
calme	_____	joyeux	_____
content	_____	léger	_____
pacifié	_____	satisfait	_____
vivant	_____	surprise	_____
excité	_____	courageux	_____
exubérant	_____	ravi	_____
rude	_____	paisible	_____
ennuyé	_____	bon	_____

Appendice D

Données individuelles

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	Classical	[illegible]	[illegible]	[illegible]
1	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
4	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
5	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
6	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
8	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
9	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
12	[illegible]	-	[illegible]	[illegible]	[illegible]
13	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
14	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
15	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
16	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
17	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
18	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
19	-	-	-	-	-
20	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
21	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
22	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
23	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
24	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
25	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
26	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
27	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
28	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
29	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
30	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
31	4.90	4.70	4.50	3.80	[illegible]
32	3.50	[illegible]	3.50	3.40	1.40
33	1.20	1.40	1.80	3.70	4.90
34	4.50	3.40	4.00	3.00	[illegible]
35	[illegible]	5.10	4.80	4.10	2.70
36	-	-	-	-	-
37	3.80	3.80	3.00	2.70	3.20
38	3.70	4.20	5.30	3.90	2.50
39	1.90	1.30	2.00	1.40	2.00
40	4.70	3.90	4.70	1.90	3.10
41	4.20	3.60	4.20	3.40	3.10
42	2.70	1.90	2.10	2.80	3.20
43	3.90	3.40	3.00	2.10	3.10
44	4.30	4.70	4.40	3.50	1.70
45	6.30	6.10	6.50	6.00	4.10
46	1.80	1.40	2.00	3.50	3.00
47	3.60	4.80	4.30	4.20	1.50
48	2.10	1.50	1.10	2.70	4.30
49	4.10	3.00	1.90	2.50	1.50
50	-	-	-	-	-
51	1.80	2.30	2.10	2.20	1.50
52	7.00	6.80	6.10	5.30	3.70
53	5.80	5.60	5.40	2.50	1.30
54	6.70	6.80	6.20	5.40	3.10
55	4.40	4.30	4.80	3.80	2.20
56	3.30	3.30	3.80	3.40	1.50
57	3.40	4.00	3.80	3.50	3.40
58	3.00	3.20	3.10	3.00	1.60
59	2.90	2.80	2.30	2.90	1.30
60	6.00	6.20	5.70	4.40	2.30
61	3.50	3.30	3.70	4.20	3.30
62	4.50	4.50	3.50	3.20	1.80
63	4.10	3.50	3.30	3.40	4.10
64	5.70	5.80	4.90	3.30	1.20
65	-	-	-		-

Tableau 6

Music Style Attitude Profile.

Score moyen par échelle pour chaque étudiant

(1 = absence de désaccord ou indifférence)

Etudiant	Baroque	Classique	Romantique	Début 20ième	Expérimental
1	2.40	1.60	1.80	1.90	1.70
2	3.80	3.90	4.00	4.20	1.70
3	4.80	4.70	4.30	2.90	1.30
4	4.00	3.80	4.30	1.70	1.70
5	4.10	4.20	4.10	4.10	1.40
6	6.00	6.00	5.80	4.80	2.70
7	5.40	4.80	4.60	1.20	1.30
8	6.90	6.60	5.70	5.20	1.90
9	3.50	3.20	2.60	1.00	2.30
10	5.30	5.00	5.00	4.80	1.30
11	3.30	3.60	2.80	3.10	1.50
12	4.50	-	4.80	4.20	1.60
13	4.50	5.00	5.90	5.50	2.50
14	5.20	4.90	4.70	4.50	1.50
15	1.00	1.10	1.00	1.20	1.70
16	2.50	1.50	2.00	1.40	4.00
17	6.40	6.20	6.50	3.80	1.20
18	3.60	3.40	3.50	3.50	4.30
19	-	-	-	-	-
20	2.00	2.00	1.80	2.10	3.50
21	3.00	2.50	2.40	1.70	1.00
22	4.50	3.80	5.50	3.20	1.80
23	4.00	3.00	3.60	3.10	1.40
24	5.70	4.60	4.10	2.90	1.20
25	6.00	5.90	5.80	3.80	1.10
26	4.30	4.70	4.40	4.50	6.00
27	3.40	2.60	3.10	1.60	1.10
28	5.20	5.20	3.90	3.30	3.80
29	4.80	4.90	4.10	3.70	1.80
30	2.50	2.40	3.30	3.00	1.40
31	4.90	4.70	4.50	3.80	3.50
32	3.50	3.50	3.50	2.40	1.60
33	1.20	1.40	1.80	3.70	6.80
34	4.50	3.60	4.00	3.00	5.50
35	5.60	5.10	4.80	4.10	2.70
36	-	-	-	-	-
37	3.80	3.80	3.00	2.70	3.20
38	5.70	6.20	5.30	3.90	2.30
39	1.90	1.30	2.00	1.60	2.00
40	4.70	3.90	4.70	1.60	2.20
41	4.20	3.60	4.20	3.40	1.10
42	2.70	1.90	2.10	2.90	2.20
43	3.90	3.40	3.00	2.10	1.10
44	4.30	4.70	4.40	3.50	1.70
45	6.30	6.10	6.50	6.00	4.10
46	1.80	1.40	2.00	5.50	7.00
47	3.60	4.80	4.30	4.20	1.50
48	2.10	1.50	1.10	2.70	4.30
49	4.10	3.00	2.90	2.50	1.50
50	-	-	-	-	-
51	1.80	2.30	2.10	2.20	1.50
52	7.00	6.80	6.10	5.30	3.70
53	5.80	5.60	5.40	2.50	1.30
54	6.70	6.80	6.20	5.40	3.10
55	6.40	4.30	4.80	3.80	2.20
56	3.30	3.30	3.80	3.40	1.50
57	3.40	4.00	3.80	3.50	3.40
58	3.00	3.20	2.10	3.00	1.60
59	2.90	2.80	2.30	2.90	1.30
60	6.00	6.20	5.70	4.60	2.30
61	3.50	3.30	3.70	4.20	3.30
62	4.50	4.50	3.50	3.20	1.80
63	4.10	3.50	3.30	3.40	4.10
64	5.70	5.80	6.00	3.30	1.20
65	-	-	-		-

Tableau 7

Music Style Attitude Profile.

Score moyen par échelle pour chaque étudiant

(- = absence de données) au post-test

Étudiant	Baroque	Classique	Romantique	Début 20ième	Expérimental
1	4.50	5.80	4.80	3.70	1.70
2	1.80	3.60	3.36	4.90	1.40
3	4.30	4.50	4.50	4.40	1.30
4	-	-	-	-	-
5	3.40	3.10	3.40	3.30	1.30
6	6.10	6.10	6.20	3.60	1.50
7	5.10	5.90	5.40	4.10	2.10
8	7.40	5.60	5.80	6.30	1.80
9	5.10	4.90	4.50	3.50	1.70
10	2.80	3.20	3.70	4.50	2.00
11	-	-	-	-	-
12	4.90	4.90	5.50	4.10	1.50
13	5.70	6.00	5.20	5.20	4.10
14	7.40	5.50	5.10	4.80	2.50
15	3.00	2.60	2.80	2.40	1.30
16	2.70	2.00	2.30	2.30	2.90
17	6.90	6.80	6.70	4.50	1.00
18	3.90	3.70	3.30	3.10	1.90
19	3.10	2.90	2.80	2.00	3.10
20	3.20	1.80	3.20	2.50	3.10
21	6.80	6.50	6.50	6.50	1.10
22	5.10	4.30	4.30	3.70	2.30
23	3.50	3.00	4.40	3.40	3.40
24	6.50	5.40	4.60	3.10	1.10
25	6.70	6.60	5.80	3.60	1.10
26	-	-	-	-	-
27	4.70	4.30	4.10	4.80	2.20
28	3.90	3.20	4.50	4.00	4.70
29	3.10	5.80	5.20	3.20	1.90
30	4.20	4.10	4.60	3.50	1.30
31	-	-	-	-	-
32	5.60	5.10	5.10	4.30	2.50
33	1.70	2.10	3.50	4.00	5.70
34	4.60	4.30	4.30	4.50	6.40
35	6.60	6.00	5.40	4.90	3.50
36	4.70	4.30	3.70	4.60	2.80
37	5.30	5.20	4.50	3.70	3.60
38	5.60	5.90	5.40	2.80	1.20
39	-	-	-	-	-
40	6.10	5.60	5.00	3.20	1.60
41	4.90	4.10	4.40	3.70	1.90
42	4.00	3.40	3.00	4.00	4.70
43	4.70	3.50	3.30	2.40	1.50
44	6.00	6.00	5.40	3.80	2.20
45	6.60	6.30	6.70	5.50	1.40
46	2.30	2.80	3.00	4.80	6.90
47	-	-	-	-	-
48	-	-	-	-	-
49	-	-	-	-	-
50	5.10	5.20	4.80	3.10	1.00
51	-	-	-	-	-
52	6.50	6.60	5.80	3.90	2.10
53	-	-	-	-	-
54	6.10	6.20	5.10	4.20	2.80
55	-	-	-	-	-
56	3.30	2.50	4.00	3.00	2.60
57	3.60	3.60	3.70	3.40	2.60
58	4.30	4.60	4.60	3.80	1.50
59	6.10	6.40	5.70	5.70	1.90
60	6.60	6.70	6.40	4.70	2.50
61	2.30	2.20	2.60	2.30	1.60
62	4.90	4.00	3.60	2.60	1.40
63	-	-	-	-	-
64	5.40	5.70	5.20	3.10	1.20
65	4.60	4.60	4.60	3.90	2.40

Tableau X

Questionnaire d'opinions

Score moyen pour chaque étudiant au pré-test (OPRE) et au post-test (OPOST) (- = absence de données)

Etudiant	OPRE	OPOST
1	2.27	-
2	3.64	3.64
3	3.45	3.73
4	3.55	-
5	3.64	4.09
6	3.64	3.55
7	3.73	3.91
8	3.82	3.91
9	3.91	4.45
10	3.91	4.09
11	3.64	-
12	3.73	4.00
13	3.73	4.36
14	3.27	3.00
15	3.00	3.09
16	3.09	3.55
17	4.09	4.45
18	3.82	4.09
19	3.45	3.82
20	3.45	3.27
21	3.91	4.45
22	3.45	3.91
23	3.64	3.91
24	4.18	3.55
25	4.55	4.18
26	3.73	4.09
27	3.91	4.09
28	3.27	3.64
29	4.27	3.82
30	3.73	3.27
31	3.09	4.27
32	2.91	3.82
33	3.82	3.82
34	3.55	4.18
35	3.64	3.91
36	2.55	3.55
37	2.09	3.73
38	4.18	3.64
39	3.18	4.18
40	4.09	4.91
41	3.27	3.18
42	3.73	3.09
43	3.45	3.55
44	-	3.82
45	4.82	4.64
46	3.64	4.09
47	3.00	-
48	-	-
49	3.64	-
50	3.18	4.00
51	3.18	-
52	4.18	4.36
53	4.00	-
54	3.36	3.36
55	3.00	-
56	2.82	3.73
57	3.36	3.73
58	3.27	3.18
59	4.09	4.09
60	4.27	3.73
61	3.82	3.82
62	3.55	3.73
63	3.27	-
64	4.27	3.82
65	2.91	2.73

Tableau 9

Questionnaire des tendances comportementales.

Score moyen pour chaque étudiant

(-) = absence de données au prétest (TCPRE) ou au post-test (TCPOST)

Etudiant	TCPRE	TCPOST
1	-	1.77
2	2.54	2.15
3	2.92	2.04
4	3.62	-
5	2.38	1.69
6	3.00	2.15
7	-	2.46
8	2.31	2.77
9	2.15	-
10	1.69	2.62
11	-	-
12	1.69	2.08
13	-	2.23
14	2.11	2.15
15	1.54	1.38
16	2.23	-
17	2.08	2.38
18	1.92	1.46
19	2.08	-
20	1.23	1.92
21	2.08	2.77
22	1.31	2.15
23	-	2.46
24	2.92	2.77
25	2.92	2.31
26	2.00	2.46
27	1.92	2.08
28	2.92	3.08
29	2.85	2.69
30	2.46	2.46
31	1.69	2.54
32	1.15	2.08
33	1.23	2.92
34	-	2.69
35	2.31	2.15
36	1.62	2.54
37	1.69	2.31
38	2.46	2.08
39	2.46	-
40	1.92	2.77
41	-	2.38
42	2.46	1.54
43	2.38	-
44	2.77	2.08
45	3.85	3.54
46	3.00	2.38
47	2.08	-
48	1.31	-
49	1.85	-
50	1.91	1.38
51	2.46	-
52	3.15	2.77
53	-	-
54	4.15	2.69
55	-	-
56	2.69	2.62
57	2.08	2.23
58	1.69	-
59	2.46	2.69
60	4.15	3.00
61	2.00	2.85
62	2.46	2.15
63	2.00	-
64	2.38	3.00
65	1.62	1.46

Tableau 10

Inventaire des sentiments

Nombre de sentiments positifs (P) et négatifs (N) par audition pour chaque étudiant du groupe 1 (étudiants 1 à 32)

(- = absence de données)

Étudiant	Audition											
	1		2		3		4		5		6	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
1	18	1	21	2	19	1	19	1	17	3	17	1
2	5	3	14	2	13	1	11	1	6	2	10	1
3	8	1	1	5	4	5	3	3	5	2	8	0
4	-	-	0	5	-	-	8	0	-	-	-	-
5	-	-	3	2	6	4	6	1	-	-	-	-
6	14	3	13	4	9	6	13	2	3	6	12	3
7	-	-	12	3	8	5	16	2	6	6	14	3
8	4	2	6	2	7	1	18	0	8	0	7	0
9	17	1	0	5	-	-	15	1	1	7	14	2
10	15	1	10	1	6	3	7	0	9	1	9	1
11	-	-	2	5	5	0	8	0	-	-	-	-
12	6	0	4	5	2	0	3	0	2	0	5	0
13	19	0	9	1	13	1	18	2	12	3	16	1
14	8	0	13	2	7	1	5	2	5	0	7	0
15	5	0	2	6	9	2	8	5	4	0	-	-
16	5	2	1	12	4	9	7	1	0	9	8	2
17	17	2	18	5	7	6	14	2	7	4	19	1
18	13	2	8	2	6	4	15	0	16	1	15	1
19	2	0	3	4	7	1	5	0	10	2	3	0
20	6	2	4	5	10	0	12	1	10	0	11	0
21	15	2	10	6	20	2	12	5	18	5	17	5
22	11	3	7	2	12	2	11	1	8	3	9	1
23	2	1	3	5	4	1	8	0	2	3	5	0
24	5	2	7	1	8	2	15	1	4	2	4	2
25	6	0	13	1	7	4	12	1	5	3	6	1
26	10	5	3	5	1	2	12	3	6	6	13	5
27	6	0	0	5	-	-	4	3	1	4	8	0
28	-	-	10	5	2	5	8	0	-	-	7	3
29	10	0	3	2	11	1	14	0	0	3	14	0
30	2	5	4	5	15	0	15	1	11	0	3	6
31	16	10	3	2	3	5	6	5	10	10	11	7
32	19	3	7	1	9	1	7	7	10	11	9	7

Tableau II

Inventaire des sentiments

Nombre de sentiments positifs (P) et négatifs (N) par audition pour chaque étudiant du groupe 2 (étudiants 33 à 65)

(- = absence de données)

Étudiant	Audition 1		2		3		4		5		6	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
33	6	3	-	-	-	-	5	11	1	7	-	-
34	10	10	-	-	-	-	8	13	11	8	-	-
35	8	3	-	-	-	-	13	4	5	6	-	-
36	9	6	-	-	-	-	5	6	5	6	-	-
37	12	4	-	-	-	-	14	3	3	9	-	-
38	4	6	-	-	-	-	6	2	8	4	-	-
39	10	1	-	-	-	-	8	0	-	-	-	-
40	5	5	-	-	-	-	12	9	2	7	-	-
41	6	6	-	-	-	-	8	3	6	4	-	-
42	5	2	-	-	-	-	5	3	6	3	-	-
43	5	1	-	-	-	-	7	1	1	4	-	-
44	6	2	-	-	-	-	1	5	1	3	-	-
45	4	4	-	-	-	-	4	4	18	9	-	-
46	11	11	-	-	-	-	11	9	8	9	-	-
47	-	-	-	-	-	-	8	0	-	-	-	-
48	13	0	-	-	-	-	8	0	4	4	-	-
49	11	2	-	-	-	-	1	6	4	7	-	-
50	16	7	-	-	-	-	11	2	6	9	-	-
51	1	2	-	-	-	-	1	5	3	3	-	-
52	6	5	-	-	-	-	11	2	3	4	-	-
53	10	2	-	-	-	-	11	0	5	3	-	-
54	12	10	-	-	-	-	16	11	4	17	-	-
55	4	2	-	-	-	-	4	2	3	10	-	-
56	5	2	-	-	-	-	13	9	3	9	-	-
57	15	5	-	-	-	-	17	6	22	15	-	-
58	3	6	-	-	-	-	5	6	4	8	-	-
59	4	7	-	-	-	-	7	7	6	7	-	-
60	8	18	-	-	-	-	8	0	16	12	-	-
61	16	3	-	-	-	-	16	2	1	9	-	-
62	8	3	-	-	-	-	8	0	3	4	-	-
63	-	-	-	-	-	-	8	0	-	-	-	-
64	6	5	-	-	-	-	7	6	6	10	-	-
65	-	-	-	-	-	-	8	0	-	-	-	-

Références

Bandura, A. (1971). Psychological Modeling. Chicago: Aldine Atherton.

Berlyne, D.E. (1971). Aesthetics and Psychobiology. N.Y.: Appleton-Century-Crofts.

Berlyne, D.E. (1974). Studies in the New Experimental Aesthetics. New York: John Wiley and Sons.

Brassard, J. (1977) La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum. Revue des sciences de l'éducation, 3, (no. 1), 37-54.

Chalmers, B.A. (1978). The development of a measure of attitude toward instrumental music style. Journal of Research in Music Education, 26 (no. 2), 90-96.

Chevrier, J. (1975) Préférences esthétiques et perception visuelle. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Montréal.

Child, I.L. (1969). Esthetics in G. Lindzey, E. Aronson (Eds): Handbook of Social Psychology (2nd edition), vol. 3. Reading, Mass. Addison-Wesley.

Collerette P., Delisle G., (1982). Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationels. Montréal: Agence d'ARC.

Festinger, L. (1957), A Theory of Cognitive Dissonance. Paolo Alto, Calif.: Stanford University Press.

Gerhard, M. (1977) The Behavioral Outcomes Handbook. West Nyack, N.Y.: Parker Publishing Co. Inc.

Glasser, W. (1969). Schools without failure. New York: Harper and Row.

Gutman, R.M. (1974). The psychology of classroom learning. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Maher, B.N., Fried, A.M. (1975) An Introduction to Psychology. N.Y.: Holt, Rhinehart and Winston.

Janis, I.L. (1968). Attitude change via role playing, in R.P. Abelson et al. (Eds): Theories of Cognitive Consistency: a sourcebook. Chicago: Rand McNally.

Krathwohl, D., Bloom, B., Masia, B. (1970). Taxonomie des objectifs pédagogiques: Domaine affectif. Montréal: Entreprises Education Nouvelle Inc.

Kreitler, H., Kreitler, S. (1972) Psychology of the Arts. Durham, N.C.: Duke University Press.

Krech D., Cruchtfield, R.S. & Ballachey E. (1962) Individual in Society. N.Y.: McGraw-Hill.

Krech D., Cructfield, R.S. Livson N. (1974) Elements of Psychology. N.Y.: Alfred A. Knopf.

Leyens, J.-P. (1979), Psychologie Sociale, Bruxelles: Mardaga.

Meyer, L. B. (1956). Emotion and Meaning in Music. Chicago: University of Chicago Press.

Moreno, J.L. (1970) Fondements de la sociométrie. Paris: Presses Universitaires de France.

Ouellet, A. (1978) Analyse du concept attitude: du concept théorique au concept opératoire. Revue des sciences de l'éducation 4 (no. 3), 365-374.

Raths, L. (1965). Values and teaching. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Reimer, B. (1970) Une philosophie de l'éducation musicale, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Taba, H. (1962) Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt

Tesser, A., CONLEE, M.C. (1975). Some effects of time and thought on attitude polarization. Journal of Personality and Social Psychology, 31 (no. 2), 262-270.